



الطفل بين التربية والثقافة



دراسات تربوية في ثقافة الطفل

فاضل الكعبي

السَّعْي
للنشر والتوزيع

الطفل

بين التربية والثقافة

الكتاب: الطفل بين التربية والثقافة

أكاديمي

فاضل الكعبي

الطبعة الثانية 2018

تدقيق لغوي: سارة صلاح

رقم الإيداع: 2018 / 23892

الترقيم الدولي: 978-977-6667-86-0

الناشر: السعيد للنشر والتوزيع

المدير العام: لمياء السعيد

36 شارع عبد الحميد الديب بجوار شركة
القاهرة للأدوية شبرا مصر برج الهادي.



0222017260

01550096215



elsaidpublisher@gmail.com



جميع الحقوق محفوظة للناشر



فاضل الكعبي

الطفل بين التربية والثقافة

دراسات تربوية في ثقافة الأطفال



إهداء

إلى أبي الإنسان..

وإلى ابنه..

وإلى من يتناسل منه، تناسلاً صالحاً، ويعمل لأجله ولأجل المجتمع
المتقدم على طريق التربية والثقافة في الحاضر والمستقبل.

فاضل

المقدمة

هناك حاضنتان أساسيتان مسؤولتان عن رعاية الطفل وإعداده وتقويمه في أحضان المجتمع، واتجاهاته الأسرية والمدرسية والبيئية الواسعة.

الأولى تتحدد بإطار التربية، بينما الثانية تتحدد بإطار الثقافة، حيث تلعب التربية والثقافة أدوارًا مهمة وحاسمة في صياغة وتشكيل قيمة الطفل وسمته الإنسانية في المجتمع، فالتربية والثقافة هما السمتان المؤثرتان اللتان تدخلان في عمليات بناء شخصية الطفل، وتشكيل ملامح كيانه الإنساني، في اتجاهاته التربوية والثقافية، السوية والمنضبطة، التي يريدها المجتمع لأفراده من النشء الجديد، لكي لا يخرج إنسان هذا المجتمع عن حدود ما نشأ عليه في حاضنته التربوية والثقافية، من قيم وعادات وتقاليد وأعراف وقوانين ومبادئ، تؤسس جميعها لنوع من السلوكيات والأخلاقيات والطبائع والتصرفات والأساليب، التي تنبع - عادةً - من محددات الخصوصية التربوية والثقافية للمجتمع، لتعود وتصب في اتجاهات هذه الخصوصية وطبيعتها.

وعلى هذا الأساس ينهض المجتمع في مسؤوليته الإنسانية والأخلاقية والتربوية والثقافية تجاه الطفل، ليتخذ من قواعد التربية، ومن قواعد الثقافة، قواعد سلوكية عامة، يحرص بدقة على أن ينشأ الطفل على هديها، وفي حدود معانيها وقيمتها الواضحة.

لذلك نجد المجتمع وهو يعمل ما بوسعه من أجل أن يقوم أساس بناء شخصية الطفل وفق المبادئ العامة للتربية، وعلى وفق المبادئ العامة للثقافة، في رؤيتهما الوظيفية المشتركة، التي تهدف، بشكل واضح، إلى تنمية الطفل ورعايته، وجعله إنساناً سوياً، منضبطاً، مبدعاً، ومؤثراً إيجابياً في مجتمعه. من هنا ندرك أن التربية تسير بموازاة الثقافة، وأن الثقافة هي الأخرى تسير بموازاة التربية، مثلما ندرك أيضاً أن عناصر التربية تتداخل في عناصر الثقافة، لتسير مجالاتها في اتجاه واحد، لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، وإن حدث ذلك فهذا يعني أن هناك أكثر من خلل، وأكثر من اضطراب سيرز ويشوب شخصية الطفل ويتلبس سلوكه العام، ويمكن لذلك أن يهدد صميم كيان الطفل المعنوي والقيمي، ويعوق مستلزمات نهوضه السوي.

وعلى ضوء هذا الفهم يجري تأكيدنا، مراراً وتكراراً، على أهمية أن تكون التربية والثقافة في إطار واحد، ويعملان لهدف واحد، ولغايات مشتركة، ينطلقان ويسيران في اتجاه واحد، ويضعان الطفل في صميم الغاية من هذا الاتجاه، على أن يكمل أحدهما الآخر ويعينه في المسار الصحيح، ويصحح له مكامن الخطأ ويعالجها،

مثلما يشخّص مناطق الضعف فيه ويعالجها، ليمده بالطاقة اللازمة للوصول بالطفل إلى ما يحتاجه من النمو والانتعاش والارتقاء بالقدرات والطاقات والاتجاهات الأخلاقية والسلوكية والانفعالية.

ولذلك، يخطئ من يأخذ بالتربية ولا يأخذ بالثقافة والتثقيف في الوقت ذاته، حين يعتقد بعناصر التربية وأهميتها للطفل، ويهمل عناصر الثقافة ومؤثراتها ولا يعتقد بما فيها من أهمية، أو العكس. إذ أن حقيقة الأمر في هذا المجال أن عناصر التربية وعناصر الثقافة مركبان في مركب واحد، أحدهما يكمل الآخر ويتصل به، ويتكامل معه، وذلك لأن التربية عنصر من عناصر الثقافة، مثلما الثقافة تمثل المحتوى العام لعناصر التربية.

من هنا يأتي كتابنا هذا ليفهم الجميع، وينبه إلى أن التربية والثقافة مغذيان أساسيان لتغذية الطفل بكل ما يحتاجه من مستلزمات التغذية البدنية والروحية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية والوجدانية، وما إلى غير ذلك. وإذا ما أردنا للطفل أن ينمو وينشأ ويتزعرع بشكل سليم في أحضان المجتمع، فيجب أن نهتم بتثقيفه وبثقافته، بقدر كبير من الأهمية والحرص والدقة التي نهتم بها بتربيته، ومستلزمات هذه التربية ومتطلباتها، وهذا ما ندعو له ونعمل عليه هنا. حيث جعلنا الطفل هنا يقف متلقيًا بين التربية والثقافة، فيتلقي التربية من يمينه، ويتلقى الثقافة من شماله، فينمو وينشأ ويتكامل بينهما، لهذا جاءت تسميتنا للكتاب تسمية دقيقة بـ«الطفل بين التربية والثقافة».

وهذا الكتاب بمحتوياته يسعى إلى تعميق عناصر التربية، بذات الوقت، مع تعميق عناصر الثقافة في الوسائل والوسائط والأساليب التي تستهدف الطفل وتسعى إلى تربيته وتثقيفه، حيث يقدم هذا الكتاب رؤيته وأفكاره وطروحاته العلمية في هذا الاتجاه. وقد سبق لمباحث هذا الكتاب أن نُشرت في دراسات متفرقة وملتسلة في العديد من المجلات العربية المحكمة والعلمية المتخصصة، وفي بعض الصحف المحلية، للمدة الواقعة بين الأعوام 2005 / 2006 / 2007 / 2008. وقد اجتمعت مباحث الكتاب في إطار قضية واحدة هي قضية التربية والثقافة الموجهة للطفل، حيث تناول الفصل الأول «الآليات العلمية في التعامل مع الطفل في دقة خصائصه البايولوجية»، وقد سعينا في ذلك إلى إعطاء التعريف العلمي الدقيق لماهية الطفولة، مع دراسة هذه الماهية في عدد من النظريات العلمية المهمة في هذا المجال، كنظرية جان بياجيه ونظرية فرويد ونظرية التعلم.

ودرسنا في الفصل الثاني قضية «ثقافة الأطفال وأثرها في التربية والتعليم»، من خلال البحث في تعريف وتفسير مفهوم التربية والتعليم ومدى العلاقة التي تربط المنهج التربوي بالثقافة، والوقوف على طبيعة التربية والتعليم في بنية الثقافة، مع استعراض أهداف التربية وتطورها، واختتم هذا الفصل بمباحثه في إلقاء نظرة حديثة وسريعة لعلم الطفل وتربيته وتثقيفه.

أما الفصل الثالث فقد تناول «جدل المفاهيم العلمية في التربية

والثقافة العربية الإسلامية»، حيث مرّ في ذلك على الطروحات العلمية لابن سينا في الاستعدادات العقلية للمعرفة، كما تناول أفكار الغزالي في المكونات التربوية والثقافية والأخلاقية والدينية للفرد، وكذلك تناولنا هنا ما أثاره «الماوردي» في قضية معرفة المُعلِّمين للمتعلمين، وكذلك ما تناوله «ابن جماعة» من أفكار تختص بالتنوع في الثقافة التعليمية، وأهمية ما جاء في ذلك. كما تناول هذا الفصل جانبًا من طروحات وأفكار ومبادئ «ابن خلدون» تلك التي تختص بملكة المعارف التربوية والثقافية.

وفي الفصل الرابع تعرضنا لأهمية «التوجهات الثقافية الخاصة بالطفل»، فبحثنا وناقشنا في ذلك بداية اتصال الطفل بالثقافة ومفهوم ثقافة الأطفال ومصادرها، مع البحث في الوحدة الموضوعية والمصدرية للتلقي الثقافي. وانتهينا في هذا الفصل إلى مسألة غاية في الخطورة والأهمية، ألا وهي مسألة ازدواجية تلقي الطفل لقيمته التربوية والثقافية بين ما يتلقاه من أسرته وبين ما يلقيه من التلفزيون.

وتعرض الفصل الخامس إلى قضية «تربية وتثقيف الطفل في إطار التنشئة الاجتماعية والثقافية»، حيث تناولنا في ذلك أثر التهذيب وأساليبه في التنشئة، ودور المدرسة بين الوظيفة التربوية والوظيفة الثقافية. وتناولنا أيضًا قضية الطفل والطبيعة وتفاعلهما في التنشئة. كذلك درسنا هنا التربية البيئية للطفل واتجاهاتها الثقافية المؤثرة في تربيته وثقافته، وبحثنا كذلك في مسألة أقران البيئة وما يحدث

في واقع الطفل من تلوث ثقافي، ووضحنا في هذا المجال مفاهيم التلوث الثقافي.

أما الفصل السادس فقد بحثنا فيه جوانب من «مرجعيات التربية والثقافة»، وتناولنا هنا تحديد المرجعية وماهيتها ودلالاتها، وقد أعطينا تعريفات لمفهومها وعلاقتها بالخزين المعرفي، مع توضيح مرجعية التنشئة الاجتماعية ومرجعية التهذيب، إلى جانب توضيح الإطار القيمي والنظري للمرجعية.

وفي الفصل السابع درسنا «الخطاب الثقافي ووظائفه في تربية وثقافة الأطفال»، من خلال البحث في ماهية الخطاب الثقافي وأشكال وأساليب هذا الخطاب وغير ذلك.

وتناول الفصل الثامن «تربية وتثقيف الطفل في إطار صحافة الأطفال»، فمررنا بذلك بإيجاز واضح على صحافة الأطفال وتأثيرها في التربية والثقافة، وكل ذلك جاء هنا بشكل موجز جداً، وذلك لأننا سبق أن تناولنا هذه القضية في أكثر من دراسة لنا.

أما الفصل التاسع فقد تناولنا فيه «تربية وتثقيف الطفل في إطار أدب الأطفال»، من خلال تداخل الأدب بالثقافة وعلاقة أدب الأطفال بوسائل الاتصال الحديثة، وأبرزها الإنترنت، مع دراسة العوامل المهمة التي تساهم بدفع عجلة الإبداع في أدب الأطفال. وقد تناولنا كل ذلك بإيجاز شديد، حيث سبق لنا أن تناولنا قضايا أدب الأطفال بشكل موسّع في أكثر من دراسة لنا، ومنها ما جاء به كتابنا الموسّع في هذا الاتجاه، والموسوم «كيف نقرأ أدب الأطفال».

أما الفصل العاشر وهو الفصل الأخير من الكتاب، فقد تناول مسألة غاية في الأهمية والحساسية، تلك هي تربية وتعليم المواطنة للطفل، وأثر ذلك في ثقافة الأطفال، حيث سلطنا الضوء على أهمية البحث في المواطنة، وأهمية تفاعل الجانب التربوي بالجانب الثقافي في ترسيخ قيم ومعاني المواطنة، مع إعطاء التفسير العلمي لمفهوم المواطنة وصفاتها، مع استعراض أهمية المواطنة وأهمية ما جاء حولها في القرآن الكريم. كما درسنا في هذا الفصل ضرورات التربية والتعليم على المواطنة، وأخذنا في ذلك دور الأسرة ودور المدرسة ودور المجتمع ووظائف كل منها في ترسيخ قيم ومعاني المواطنة في وجدان الطفل. وخاتمة القول: نأمل أن يجد ما بحثناه ودرسناه وناقشناه هنا صداه المطلوب لدى المعنيين، من تربويين ومُعلِّمين ومدرسين ومربين وآباء وأمّهات ومثقفين، ومن يعينهم أمر التربية والثقافة الموجهة للطفل. وغایتنا أن نجد كل هؤلاء الأعزاء، وغيرهم من كل القراء، بغيتهم من المعرفة المطلوبة، وأن يجدوا في صفحات الكتاب إضاءات واسعة تضيء أمامهم الطريق نحو تربية وتثقيف الطفل بشكل سليم، والله الموفق.

فاضل الكعبي

2015

الفصل الأول

(الآليات العلمية في التعامل مع الطفل وخصائصه البابولوجية)

* ماهية الطفولة: تعريفًا ودراسة

* الطفولة في نظرية بياجيه

* الطفولة في نظرية فرويد

* الطفولة في نظرية التعلم

* الملاحظات المستخلصة من النظريات الثلاثة

ماهية الطفولة: تعريفًا ودراسة

قبل أن نتعرف على ماهية التربية وماهية الثقافة، وعلاقتها في محيط الطفل بشكل واسع، يجب أن نتعرف على ماهية الطفولة، كونها تشكل محور قضيتنا الأساسية هنا.

وبدايةً، تُعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل الإنسان وأخطرها، كونها تُعد الأساس في تكوين هذا الإنسان، والمنطلق لبناء شخصيته ووضوح اتجاهاتها، لذلك تتطلب هذه المرحلة دراسة خاصة، ومعرفة عميقة بخواصها وكيفية التعامل معها، وأساسيات هذا التعامل عبر فهم خصائصها البايولوجية والسايكولوجية والثقافية، قبل التوجه لها، تربويًا، وثقافيًا، ونفسيًا، واجتماعيًا.

إذ تؤكد الدراسات العميقة حقيقة هذه الرؤية في التعامل مع الطفولة، ليكون التعامل إيجابيًا، وبالمستوى المناسب والمؤثر. وإننا حينها وعند معرفتنا الطفل والطفولة معرفة علمية صحيحة، نستطيع عند ذلك التوجه لمخاطبته والتعامل معه، والوصول إلى ماهيته وأعماقه والتأثير في قدراته وتنميتها.

إن الطفولة كيانٌ مستقلٌ ومجموعة إنسانية قائمة بذاتها، تختلف عن غيرها من شرائح المجتمع، كما تختلف عن بعضها بمجموعة من الخصائص، تبعًا لاختلاف مراحلها العمرية، حيث قسّم العلماء مرحلة الطفولة إلى

مراحل متعددة، فإن ما يصح لهذه المرحلة لا يصح لمرحلة أخرى. وهكذا تعددت أطوار نمو الطفل ونضجه، عبر مروره بهذه المراحل التي من خلالها يسير باتجاه تشكل صفاته الإنسانية وتكامل سمات شخصيته، وصولاً إلى مرحلة النضج الشامل، التي تعني تكامل صفاته العقلية والنفسية والذهنية والغرائزية والجنسية، ليودّع بذلك فترة الطفولة إلى فترة أخرى أكثر نضجاً وتكاملاً، تبدأ بالمراهقة التي يعتبرها العلماء من أخطر مراحل الإنسان، وأكثر حساسية، ثم تأتي بعدها مرحلة الشباب وهكذا.

لقد تعددت التعريفات، وكثرت الدراسات واختلفت حول تعريف ماهية الطفولة والطفل وتحديدهما، بغية الكشف العميق عن عوالم هذا الكائن العجيب وتحديد سمات شخصيته، فمنذ أن بدأ العلماء ينقبون في عوالم الطفل والطفولة، منذ أزمان بعيدة، ويدرسون خواص هذا الكائن وصفاته، بدأ الاختلاف واضحاً في التفسير والاستنتاج العميقين حول الطفل، مع اتفاق الجميع على مجموعة من الصفات والخواص والسمات، التي أظهرها العلم والعلماء في ماهية الطفل. وسبب الاختلاف هنا يعود إلى صعوبة الطفل، واختلاف مكوناته وصفاته وخواصه الجسمانية والحركية والعقلية والنفسية، من مرحلة إلى مرحلة أخرى، في أطوار النمو المختلفة.

ومع سعي العلماء إلى دراسة الطفل دراسةً أعمق وأشمل وأكثر دقة، عبر الدراسة التفصيلية والمستفيضة للطفل مرحلة مرحلة، إلا أنهم ظلوا يواجهون في سعيهم هذا جملة من التساؤلات المبهمة، التي لم يضعوا لها الإجابات الشافية التي تحيط بكل تلك التساؤلات وترفع عنها الغموض، فينتهون إلى الاعتراف من جديد بصعوبة الطفل، وصعوبة الغوص في أعماقه وعوالمه الشائكة، ومنتهين بدراساتهم واستنتاجاتهم وتفسيراتهم إلى الاعتراف

الذي يؤكد: أن عالم الطفل الشائك قابل لكل التفسيرات والتحليلات التي تصب جميعًا بالنتيجة في استكناه ماهية الطفل وتعريفه بالقدر الذي وصلوا إليه.

لقد كانت التساؤلات المبهمة المتعددة التي تُثار حول الطفل ودراسته وسبل الوصول إليه، في ذهنية العلماء، خاصة علماء دراسة الطفل، تأتي لتعبر عن سعة الاهتمام المتواصل والمتزايد لهؤلاء العلماء بالطفل وأطوار نموه، ولتعيد السبل الأكثر نجاحًا لفهم الطفل وإعداده إعدادًا سليمًا، ليكون عنصرًا فاعلًا ومهمًا في المجتمع.

ومع إبهام هذه التساؤلات، وتعددتها وتشابك قضاياها في جوانب متعددة من عوالم الطفل المختلفة، إلا أنها كشفت عن الكثير من الغموض الذي يكتنف مكونات الطفل وعوالمه، وكشفت عن صفات وخواص وجوانب أخرى في شخصية الطفل، ما كانت معروفة من قبل، وكل ذلك قد وسّع من دائرة اهتمام العلم والعلماء بالطفل، ووسّع من عوالم الطفل وأهميته. ومع ذلك ما زال البعض - برغم تعمقه في دراسة الطفل - يرى الطفل عالمًا متشابهًا يتشكل من مجموعة أسرار وعجائب، ومن مجموعة صفات بعضها ثابت وبعضها الآخر متغير، وهذا ما يزيد العلماء حيرة وإدهاشًا وصعوبة في تحديد ماهية الطفل، حتى وصل الأمر إلى الاعتراف الكامل بالقصور في الوصول إلى حقيقة الطفل واستكناه ماهيته، مثلما حدث مع «جان جاك روسو» الذي أطلق حينها صيحته الشهيرة مصرّحًا: «نحن نجهل الطفولة جهلاً مطلقًا».

ومع ذلك لم يقف العلماء عن سعيهم الحثيث لدراسة الطفولة،

وتحليل خواصها في المختبر العلمي، فكانت معاييرهم العلمية ومحفزاتهم في الدراسة الأشمل والأعمق، تلك التساؤلات المبهمة التي ظلت تلازمهم وتؤرق تصوراتهم وأفكارهم ونظرتهم للطفل، والتي غالبًا ما تفرض وجودها عليهم، وتحفز مخيلتهم لتكرار هذه التساؤلات من جديد، فتراهم يكررونها من أجل الإجابة عليها وتعميقها بالمعرفة الجديدة مع ما سبقها من معرفة، ومتسائلين معها مرة أخرى: ترى من هو الطفل؟ هل نبدأ بتحديد ماهيته بدءًا من مرحلة الأجنة، أي نبدأ بدراسته وهو جنين في بطن أمه؟ أم بعد ولادته وخروجه من أغلال الرحم واكتسابه صفة الولادة الإنسانية، كإنسان كائن في مرحلة الطفولة؟ مرة أخرى يتسع السؤال: من هو الطفل؟ هل هو كائن قائم بذاته؟ هل هو رجل في طور النمو؟ «هل هو راشد صغير؟ أم رجل صغير؟ أم عاقل صغير؟ أم هو نقيض الراشد؟ والطفولة هل هي مجموعة من السنوات لها بداية ونهاية؟ هل هي مرحلة واحدة أم عدة مراحل؟ هل هي ثلاثة تنتهي عند سن الثانية عشرة؟ أم أربعة تنتهي عند سن الخامسة عشرة؟ أم خمسة تنتهي عند سن الثامنة عشرة؟ وإن لم يكن مقياسها زمنيًا ما هو إذن؟ هل هو الجسدي أم العقلي أم النفسي أم الوجداني أم الانفعالي؟ ثم بأية نظريات يمكن تعريف الطفولة وتحليلها؟ هل نأخذ برأي «فرويد» في قوله بمرحلة الأوديب ونتوقف معه عند السنوات الخمس الأولى من عمر الطفولة؟ أم نتجاوزه إلى «أميل دوركايم» الذي قال باحتكار المجتمع لعملية تقرير صياغة شخصية الطفل كليًا؟»¹.

ترى هل ننساق وراء هذه النظرية دون غيرها لفهم الطفل، والاسترشاد بمنهجها واستنتاجاتها العلمية للوصول إلى ماهية الطفل، والتصرف معه، وتربيته، وتنمية قدراته وفق منهجها؟

وفي هذا الاتجاه إذا ما سرنا فيه حتمًا سنقع في قصور للفهم الكامل للطفل، كون هذه النظرية تختلف عن غيرها من النظريات الأخرى، في المنهجية والتصور والبحث، واتجاهها يختلف عن اتجاه النظريات الأخرى وهكذا، مع أن مبادئ هذه النظريات مجتمعة تشكل دراسة عامة لماهية الطفل، إذ أخذت كل نظرية جانبًا من عوالم الطفل وراحت تدرس هذا الجانب وتختص به دون سواها، فأصبح هناك نظريات تدرس النمو النفسي، ونظريات أخرى تدرس النمو الحركي، وأخرى تدرس النمو اللغوي، وأخرى تدرس النمو العقلي، وأخرى تختص بدراسة النمو الجسدي العام، وأخرى تدرس أنماط السلوك.. إلى غير ذلك.

وأمام تعدد هذه النظريات واتجاهاتها المختلفة في الدراسة والتحليل، لا يمكن أن نحيد عن الأخذ بآراء واستنتاجات النظريات الشهيرة التي تختص بالنمو النفسي والتحليل النفسي والتعلم، كونها تشكل وحدة متكاملة لدراسة سايكولوجية الطفولة وفهمها العام، وتشكل أيضًا المدخل الأساسي للدخول إلى ماهية الطفل، والتعرف على أنماطه السلوكية وقدراته المختلفة.

هنا نحاول - بإيجاز تام - التعرف على أهم الأساسيات في هذه النظريات الثلاث، والوقوف على نتائجها وما وصلت إليه، قدر تعلق الأمر بموضوعاتنا التي نتعرض إليها هنا.

الطفولة في نظرية بياجيه

لم تأت دراسة حول الطفل في الدراسات الحديثة إلا وتعرضت لمبادئ وآراء بياجيه في هذا المجال. وكادت هذه الدراسات تتشابه إلى حد ما في هذا الطرح الذي لم يذهب بعيدًا عن الاتجاه الذي ذهب إليه بياجيه.

و«جان بياجيه» أحد علماء النفس السويسريين في القرن العشرين، يذهب في نظريته التي تختص بدراسة سايكولوجية نمو الطفل وتحليل ماهيته إلى القول: «إن الطفل النامي يجتاز سلسلة متتابعة من المهارات العقلية، التي يزداد ويتصاعد خطها من التعقيد الواحدة بعد الأخرى، وإن الأطفال يحاولون دائمًا أن يتفهموا عالمهم عن طريق التعامل المباشر مع الأشياء والناس، وإن التغيرات الحاصلة في النمو هي نتاج لنشاط الطفل المتواصل عبر فضوله وبعثه وحله للمشكلات التي تواجهه، وكذلك في تشكيلة للمعاني بالاستناد إلى قدراته للاستدلال العقلي المجرد، والتفكير في المواقف الفرضية بطريقة منطقية وتنظيم الأعمال أو القواعد العقلية التي نسميها بالعمليات، حيث يحولها إلى تراكيب أو تكوينات معرفية معقدة تصل به إلى الجانب المعرفي في السلوك، وصولًا إلى المراحل المتعددة من النضج»².

أما في مسألة التطور العقلي والنمو المعرفي للطفل فيرى بياجيه أن هناك أربع مراحل رئيسية للنمو العقلي هي: الحسية الحركية (من صفر إلى 18 شهرًا)، والسابقة على العمليات (من 18 شهرًا إلى سن السابعة)، والعمليات المادية (من السنة السابعة إلى السنة الثانية عشرة)، وأخيرًا العمليات الصورية أو الشكلية (من السنة الثانية عشرة إلى ما بعدها).

والمراحل عنده متصلة مستمرة، وكل واحدة منها تنبني على ما قبلها من قدرات، كما أن هناك على الدوام علاقة ما بين القدرات والمعتقدات التي اكتسبها الطفل حديثًا وبين ماضيه السابق كله.

إن هذه المراحل الأربع التي حددها بياجيه قد أصبحت مرتكزًا علميًا لدى الكثير من العلماء الذين يدرسون الطفل، ومن خلالها تم الكشف عن تطور القدرات لدى الطفل وآلية نضجها، وتشكل المعارف والإدراكات من خلال تتابعها من مرحلة إلى أخرى.

لقد أطلق بياجيه اسم «العملية» كمفهوم رئيسي مركزي عن النمو العقلي في نظريته، والعملية هنا هي نوع خاص من الروتين العقلي، يتم بها تحويل المعلومات من أجل تحقيق غرض معين، فالطفل يجتاز سلسلة من المراحل ويكتسب في كل مرحلة منها طائفة مختلفة عن العمليات، ويصل بالتدريج إلى أكثر المراحل نضجًا خلال المراهقة، والميكانيزمات الرئيسية اللذان يتيحان للطفل الانتقال من مرحلة إلى المرحلة التي تليها حسب تحليل بياجيه هما الاستيعاب والملازمة، فالاستيعاب هو «اندماج شيء جديد أو فكرة جديدة في فكرة أو خطة كانت عند الطفل من قبل، أي أن الطفل هنا يستخدم أفكاره القديمة وعاداته القديمة في أشياء جديدة، وأما الملازمة فإنها الميل إلى التوافق مع الشيء الجديد، أو الميل إلى أن يغير الفرد من سلوكه حتى يتناسب مع الشيء الجديد»³.

الطفولة في نظرية فرويد

أما نظرية التحليل النفسي لسيجموند فرويد فقد اهتمت بالدوافع الجنسية والعدوانية لدى الطفل، ودرست ذلك في تطور النمو وأهداف النضج الانفعالي، التي يعتبرها من أهم الأهداف في الشخصية، ومن خلال ذلك يمكن فهم الأحوال المرضية، النفسية (السايكوباتولوجية)، بما في ذلك الدور اللا شعوري من الدوافع والحاجات والمخاوف. وقد انشغل كثيراً بالفروق والاختلافات التي تحصل بين طفل وطفل آخر، خاصة من ناحية المشاعر والمخاوف والرغبات، إذ يرى فرويد: أن الأطفال أكثر سلبية وعجزاً أمام بعض العوامل البيولوجية والاجتماعية القوية، والتي لا يقوون على ردها، إذ ليس لهم عليها إلا مقدرة قليلة، وهذه العوامل التي تنبع من الطاقة الغريزية للطفل هي في أصلها عوامل بيولوجية.

أما فيما يخص الخبرات الاجتماعية للطفل، ومنها بوجه الخصوص خبراته في حياته العائلية، فإنها تتصل بالمشاعر الجنسية والعدوانية، إذ يرى فرويد: أن الأطفال جميعاً في بداية تكونهم النفسي والعقلي والشعوري «تنشأ عندهم مشاعر جنسية وعدوانية نحو والديهم، وأن هذه المشاعر تؤدي إلى الصراع والقلق، بل وأحياناً إلى المرض النفسي أو العصاب»⁴. ويرى فرويد «أن كل فرد يولد مزوداً بقدر ثابت أو كمية ثابتة من الطاقة البيولوجية التي هي مصدر كل الدوافع الأساسية والتي تكمن وراء سلوكه في المستقبل ودوافعه وأفكاره»⁵. والمصادر الثلاثة للطاقة أو الغرائز عند فرويد هي:

1. الغرائز الجنسية وتسمى أحياناً الليبيدو Libido.

2. دوافع حفظ الحياة من الجوع والألم.

3. دوافع العدوان - وهذا مرتبط بغريزة الموت (6).

كما ذهب فرويد إلى أن كمية الطاقة ثابتة، ولكنها يمكن أن تتغير من عدة نواحٍ، فهي قد تستودع أو تستثمر (أو بعبارة فرويد «تسحق» Cathected) في الناس أو الأفعال أو الأفكار أو الأشياء، ويرى أن الأطفال الرضع لا يمكنهم أن يستثمروا أو يستودعوا هذه الطاقة، وإنما هم يمتلكونها فقط. كما أن الرضع - كما يذهب فرويد - يخرجون إلى الحياة مزودين بتكوين نفسي واحد فقط يعرف بالهـو «Id» الذي هو مخزن للطاقة الغريزية، ولكنهم يتقدمون في النمو، فيستودعون الطاقة في الناس وفي الأشياء، وبذلك ينشأ عندهم بالتدريج تكوينان نفسيان إضافيان، هما «الأنا Ego» و«الأنا الأعلى Superego»، والصراع فيما بين هذه التكوينات السيكولوجية الثلاث يمكن أن يؤدي إلى القلق في حياة المرء من بعد ذلك»7.

كذلك ذهب فرويد في نظريته إلى أن تطور نمو الطفل يمكن أن يتوقف بسبب بعض الخبرات المعاكسة التي تحول التقدم في اتجاه النضج الانفعالي، وعندئذ يصبح الطفل متوقفاً أو مثبتاً (Fixation)، أي أنه يقاوم مواصلة السير في اتجاه المرحلة التالية، لو أنه تلقى خلال مرحلة معينة من مراحل التطور قدرًا من اللذة والمتعة أكبر بكثير مما ينبغي له أو أقل بكثير مما ينبغي. مثال ذلك أن فرويد يرى أن اللذة القليلة غير الكافية، واللذة الكثيرة المفرطة خلال المرحلة (الفمية) قد تؤدي إلى مشكلات مستديمة وأعراض في مرحلة الرشد، من قبيل إدمان الخمر أو الاكتئاب أو الإفراط في التفاؤل أو التشاؤم، وأما الثبوت (Fixation) في المرحلة «الشرجية» فيقال إنه يؤدي إلى الشح أو البخل، وإلى السلوك الوسواسي القهري، وإلى العدوان والمقاومة السلبية، كما أن الثبوت في المرحلة القضيبية يتضح في التباهي، والاستعلاء، والنرجسية، والميل إلى الزهو والافتخار»8.

الطفولة في نظرية التعلم

أما نظرية التعلم فقد ركزت على السلوك الظاهر لدى الطفل، والتأكيد على قوى البيئة والخبرة، لا على النضج البيولوجي ذاته. إذ يُعرف التعلم على أنه العملية المتواصلة التي ينتظم فيها السلوك الإنساني نتيجة لما تمنحه عملية التعلم من خبرات واسعة للطفل، وأصحاب نظرية التعلم ينظرون إلى التغيرات في العادات والمعتقدات بوصفها ناتجة عن تقليد النماذج وتغيرات في أنماط الثواب والعقاب، أي أن الطفل يتعلم عن طريق ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وهو يتعلم كذلك أنماطًا جديدة من السلوك لأن بعض أنواع السلوك تثاب وبعض الأنواع الأخرى تعاقب، من ذلك مثلًا أن الطفل قد يتعلم أن من المسموح به له أن يلمس مفاتيح الراديو ولا يُسمح له بلمس مفتاح التلفزيون⁹.

وفي التعليم ليست هناك مراحل محددة للتطور كما يؤكد أصحاب هذه النظرية، فالتعلم هو عملية متواصلة لاكتساب الخبرات والمعارف والطاقات التي تزيد من قدرات الطفل التعليمية، وتحفزه على التواصل في اكتساب المزيد منها.

وبحسب نظرية التعلم هناك أصناف من التعلم، ويُعد أكثرها شيوعًا هو «التعلم الشرطي الكلاسيكي والإجرائي» الذي يقوم أساسًا من الربط الموضوعي بين مثير خارجي واضح وبين استجابة من الاستجابات. وعلى سبيل المثال فيما يخص التعلم الشرطي والكلاسيكي عند الرضع في الظروف الطبيعية نلاحظ «أن منعكس الامتصاص عند الرضيع، وهي استجابة فطرية (غير شرطية) لوضع «الحلمة» في الفم لا يلبث بعد عدة أسابيع

قليلة من بعد الولادة أن يصبح استجابة شرطية لمثيرات كانت محايدة من قبل ذلك، مثل منظر الأم ورائحتها وصوتها وهي تنهيأ لتغذية الرضيع، ثم تصبح هذه المثيرات قادرة على استثارة الامتصاص.

أما في التعلم الشرطي من النوع الإجرائي فإن الشخص يكتسب ارتباطاً جديداً بين مثير ما واستجابة «متعلمة» (أي استجابة ليست من نوع الفعل المنعكس)، وهذه الطريقة في جوهرها تتضمن إثابة الاستجابات الملائمة حينما يتصادف وقوعها أو حدوثها. في هذه الطريقة نجد أن هناك عملاً يقوم به الفرد هو الذي يؤدي إلى الإثابة، مثال ذلك: أن الطفل قد يضغط على رافعة ما فيترتب على ذلك أن تخرج قطع الحلوى من إحدى الفتحات، فالاستجابة وهي هنا الضغط على الرافعة إجراء يعمل على جلب الإثابة، أي أن الاستجابة فعالة، أو ذريعة إلى الإثابة، ومن هنا جاءت التسميات: تعلم شرطي وسيلي أو إجرائي¹⁰.

كذلك يؤكد أصحاب نظرية التعلم على أن التعلم لا يتوقف على النوع الشرطي، فهناك التعلم بالملاحظة، ويأتي اكتسابه عن طريق ملاحظة استجابات شخص آخر (كنموذج أو قدوة) والقيام بتقليده. وفي كل مرة يتعلم فيها الأطفال أنماطاً جديدة من السلوك من خلال الملاحظة، أي أن الأطفال بقيامهم بملاحظة الآخرين إنما يكتبون فكرة أو صورة عقلية جديدة عن كيفية أداء الأنماط الجديدة من السلوك، ثم تفيده هذه الفكرة وتهديه فيما بعد في سلوكه، ويأتي التعلم بالملاحظة مع التعلم الشرطي سواء الكلاسيكي أم الإجرائي ليكمل كل منهما الآخر¹¹.

الملاحظات المستخلصة من النظريات الثلاث

مع كل ما طرحته النظريات الثلاث من آراء علمية مهمة تعزّز الوصول إلى الفهم العميق للطفل والطفولة؛ تبرز هناك العديد من الملاحظات المثيرة للجدل بين العلماء، من بين هذه النظريات والتي جعلت هناك إشكالية واضحة في صحتها من عدمها في بعض الملاحظات.

ونحن هنا لسنا معنيين بسرد التفاصيل الواسعة لهذه الإشكالية، وليس من غرضنا - كما أوضحنا - الآراء النظرية بشكل موسع والتعمق في أفكارها ونقد ما في هذه النظريات من آراء ومفاهيم سواء أكانت صائبة أم غير صائبة؛ وإنما ما يهمنا هنا استعراض هذه المفاهيم والآراء، للوصول إلى الفهم العلمي لماهية الطفولة، وكيفية نظر العلماء على اختلاف مناهجهم إلى مرحلة الطفولة وماهية الطفل.

ولا بأس هنا من إيراد بعض الملاحظات وكشف التوافق بين آراء هذه النظريات للوصول إلى الفهم المشترك لماهية الطفل والطفولة.

مثلما كشفت النظريات الثلاث بعض التوافق في الآراء، كشفت أيضًا بعض الاختلاف في النظريات التي تنظر إلى الطفل وقدراته وعمليات النمو، فقد كان هناك بعض الاختلافات في وجهات النظر، وفي التحليل النفسي والعقلي بين نظرية جان بياجيه وبين نظرية فرويد؛ أخذت مجالًا واسعًا من النقاشات والتحليلات والدراسات لدى العديد من العلماء، فبعض العلماء رفض بعض ما جاء في آراء وأفكار فرويد في التحليل النفسي، ووجدوها غير ملائمة من جوانب أخرى لتفسير العديد من الظواهر، إذ عدّوها مجرد افتراضات بعد أن عجزوا عن إيجاد القياس الواقعي للطاقة

النفسية، وافتقار أفكار فرويد إلى الدليل الذي يؤيد ما ذهب إليه من أن الإشباع أو الإحباط خلال المرحلة الفمية أو الشرجية يؤدي إلى الثبوت الذي يؤدي بدوره إلى ظهور الأعراض المعنية التي تتوقعها نظرية فرويد.

ومع ذلك فقد لقيت بعض أفكار ومفاهيم فرويد قبولاً واسعاً عند الكثير من العلماء من المختصين بعلم النفس والطب العقلي، ومنها أفكاره التي أكدت على «أن الدوافع والأفكار اللا شعورية يمكن أن تؤثر في التصرفات والأفكار، وأن الخبرة المبكرة تؤثر في بعض جوانب الشخصية من بعد ذلك، وأن الأطفال تكون لديهم رغبات ومطالب قد تثير عندهم القلق، وتجعلهم يستخدمون أساليب الدفاع أو الحيل الدفاعية»¹².

وأيضاً حصل بعض التوافق بين أفكار بياجيه وأفكار فرويد في بعض جوانب التحليل النفسي والعقلي لنمو الطفل، إذ اتفق فرويد كما اتفق بياجيه على أن الطفل يجتاز عدة مراحل في سلم تطوره وسيره المتواصل نحو النضج واكتشاف الطاقة المحركة في الوعي والتصرف.

أما نظرية التعلم - ومع ما أظهرته من مفاهيم وآراء واستنتاجات صائبة في دراستها لتطور نمو الطفل - فقد أظهرت في بعض استنتاجاتها بعض القصور في فهم ماهية الطفل ومراحل نمو قدراته، فقد أكد العلماء ذلك في دراساتهم العديدة، حين أشاروا إلى قصور نظرية التعلم في تفسير التغيرات التلقائية في المعتقدات والقدرات وأنواع السلوك، التي لا يمكن أن نرجعها مباشرة إلى التعلم الشرطي، أو إلى ملاحظة نموذج معين. مثال ذلك «ما الذي يجعل الصبي في العاشرة من عمره الذي كان يُثاب باستمرار على الطاعة في بيته، يتحول فجأة إلى عصيان والديه؟ كما أن الحل التلقائي للمشكلة، أو بزوغ فكرة إبداعية، أمور يصعب على نظرية التعلم تفسيرها،

وكذلك لا تستطيع نظرية التعلم، - كما ذهب العلماء - أن تجد تفسيراً ملائماً لنشأة اللغة، ولا لظهور الأساليب الجديدة في التفكير والاستدلال العقلي لدى الطفل»¹³.

وعبر ما تقدّم من استعراض لمفاهيم وطروحات وآراء النظريات الثلاثة (بياجية، وفرويد، ونظرية التعلم) نستنتج من ذلك أن هذه النظريات - مع ما فيها من بعض القصور الذي شخّصه العلماء - قد أسهمت في دراسة الطفل والطفولة وتحديد ماهية الطفل، وعُرفت بقدر فهمها ودراستها، تطورات نمو الطفل وتحديد مراحل النمو التي تمرّ بها الطفولة.

وبطبيعة الحال تبقى الطفولة مجالاً واسعاً للدراسة والتحليل والتعريف، إلا إننا نخلّص إلى القول: إن الطفولة بمعناها الشامل قد أشارت إليها المعاجم اللغوية، وعُرفت تعريفاً لغوياً على أنها «تعني المواليد، والطفل يعني المولود»¹⁴.

أما في الجانب الآخر، فقد اختلف العلماء في تعريفها، حيث أشار العالم «ويشير ويلارد أولسن» إلى أن الطفولة «هي المرحلة التي تبدأ من الولادة وحتى بلوغ الطفل سن الثالثة عشرة». أما العالمان «روبرت واليزابت شال» فقد أكداً على: أن الطفولة تبدأ بعد سن الثانية، أي بعد مرحلة الرضع، وتستمر في نظريتهما حتى سن الثانية عشرة.

وفي الناحية القانونية لتحديد ماهية الطفل وسنه، فقد حددت «اتفاقية حقوق الطفل» لعام 1990 الطفل في المادة الأولى من الاتفاقية التي أكدت على أن الطفل هو «كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه»¹⁵.

وهذا التحديد الذي جاء في اتفاقية حقوق الطفل يعني أن هناك

إجماعًا عالميًا يتفق بشأن هذا التعريف وتحديد عمر الطفولة، وهو ما تعمل عليه الدول والمجتمعات في العالم الآن، بعد مصادقتها على هذه الاتفاقية. من هنا نعي أن الطفولة مرحلة واسعة تمر بأطوار عديدة، حتى تصل إلى مرحلة النضج، وهذا يتحتم أن يكون لكل طور حاجيات ومتطلبات تختلف عن غيرها في النمو والنضج والتعامل، وهذا ينعكس على ثقافة الأطفال بشكل أساسي.

هوامش الفصل الأول

- 1- يوسف الشريف، في ثقافة الطفل.
- 2- بول مسن، جون كونجر، جيروم كاجان، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ص 30.
- 3 - المصدر نفسه، ص 32.
- 4- المصدر نفسه ص 33.
- 5- المصدر نفسه ص 30.
- 6- فرويد، في التحليل النفسي.
- 7- أسس سايكولوجية الطفولة والمراهقة، مصدر سابق.
- 8- المصدر نفسه، ص 33.
- 9- المصدر نفسه، ص 35.
- 10- المصدر نفسه، ص 37.
- 11 - المصدر نفسه، ص 39.
- 12- المصدر السابق، ص 40.
- 13- المصدر نفسه، ص 46.
- 14- مختار الصحاح، كلمة طفولة، ص 394.
- 15- اتفاقية حقوق الطفل، المادة «1»، ص 65.

الفصل الثاني

ثقافة الأطفال وأثرها في التربية والتعليم

* مفهوم التربية والتعليم

* المنهج التربوي والثقافة

* طبيعة التربية والتعليم في بنية الثقافة

* أهداف التربية وتطورها

* النظرة الحديثة لعلم الطفل وتربيته وتثقيفه

مفهوم التربية والتعليم

ما هي التربية؟ وكيف تتحدد سماتها واتجاهاتها وقيمها وأفكارها وأساليبها في إطار التنشئة الاجتماعية والإعداد الثقافي للفرد؟ وما هو الربط بين قيم التربية وقيم الثقافة وقيم التعليم؟ وهل هناك علاقة عضوية أو موضوعية بين التربية والتعليم والثقافة؟ وهل تشكل التربية بديلاً عن الثقافة؟ أم أن الثقافة يصح لها أن تكون بديلاً عن التربية؟ وما هو مفهومنا الاجتماعي وقربه أو ابتعاده عن المفهوم العلمي لكل من التربية والثقافة؟ هذه الأسئلة وغيرها من جملة الأسئلة الكثيرة المثيرة للجدل والالتباس وسوء الفهم، والإشكالية في النظر إلى التربية والثقافة وتطبيقاتهما في الواقع الموضوعي والمهني للمجتمع، الذي حاول البعض فيه - لأسباب تدني الوعي وقصوره في الوصول إلى الحقائق العلمية - إلى عزل التربية عن الثقافة، وتحييد الوظائف التربوية وحصرها في الإطار الاجتماعي الضيق، لذلك سعت الدراسات والمباحث العلمية للعلماء والتربويين والمثقفين إلى رفع الالتباس وتحديد ماهية المفاهيم ووظائفها الأساسية في محيط الفرد، خاصة في الأدوار الأولى لمراحل النمو والإعداد والتكيف والتطبيع التي تتابعها وتلتصق بها عمليات التربية والتثقيف.

وعلى الرغم من استفحال الإشكالية العلمية القائمة بين مفاهيم التربية ومفاهيم الثقافة، ورسوخ هذه الإشكالية في مساحة واسعة من الفكر الجمعي لأغلب أفراد المجتمع، ممن انطلقوا في نظرتهم إلى الطفل من النظرة الأحادية التي تضع التربية والتعليم في المقام الأول في عمليات التنشئة، وتتجاهل الثقافة في الكثير من جوانبها في هذه العمليات؛ على الرغم من ذلك، هناك المقياس العلمي ومعاييره في تحليل الخصائص والمفاهيم وإعطاء النتائج الصحيحة، التي ميّزت كل مفهوم وخصائصه على أساس وظيفته واتجاهاته ونتائجه. إذ شدد العلماء على فهم أساسيات المفهوم وخصائصه، فخلصوا إلى أن «التربية أهم من التعليم، وأن التعليم نمط من أنماط التربية، وللتربية أشكالها الكثيرة، وكذلك التعليم له صيغ متعددة»¹. هذه الصيغ يتم اعتمادها من وعي المجتمع ومن ثقافته وآلية تطور هذه الثقافة، هذا يعني أن الثقافة أوسع وأشمل من التربية، بدليل «أن للتربية منهج هو وسيلتها هدفه مساعدة الأطفال على كسب ما يناسبهم من خبرة السابقين، التي تضم المعلومات وتطبيقاتها وما يتصل بها من مهارات، كما يساعدهم على كسب الاتجاهات والقيم والمثل العليا وأساليب التفكير وأنماط السلوك المناسبة، وهذا المنهج هو أداة المجتمع لعكس ثقافته»²، على الأطفال في العمليات التربوية. أما الثقافة كما يذهب «رالف لينتون» فإنها «عملية تنظيم للسلوك المكتسب، ونتاج هذا السلوك، ويشترك أفراد مجتمع معين في مكوناتها الجزئية وتنتقل عن طريق هؤلاء الأفراد»³.

أما الثقافة في نظر عالمة الأنثروبولوجية الشهيرة «مارغريت ميد» M.Mead، فهي «ذلك الكل المنظم المتكامل الذي تستحدثه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائهم، عبر المشاركة في الأعراف والتقاليد، هؤلاء الأبناء

الذين سيصبحون أعضاء في مجتمعهم، وهي لا تشمل الثقافة والعلوم والأديان والفلسفات فقط، بل الجهاز التكنولوجي والطرق السياسية وحتى العادات اليومية»⁴. هذا يعني أن الثقافة مفهوم عام يشمل جميع مناحي الحياة وطرق العيش فيها، خاصة بعد أن تطورت المجتمعات من الاتجاه الصناعي إلى الاتجاه الثقافي الذي أعطى للثقافة معنى واسعاً على أنها «الطريقة الشاملة للحياة». وقد برز ذلك الاتجاه في «علم الاجتماع والأنثروبولوجيا» اللذين سادا في القرن العشرين، فتحول هذا الاعتقاد بقيمة الثقافة ومعناها من الشخصي في الإثبات إلى العام في التحقيق والنظر، وبالنسبة أصبح هذا التحول منهجاً فكرياً سار عليه وتأثر به العديد من المفكرين والمثقفين والكتاب، أبرزهم الشاعر الإنكليزي «ت. س. إليوت» الذي اعتبر الثقافة «شاملة على جميع المناشط والاهتمامات المميزة لشعب ما»⁵. وعلى هذا الأساس فقد أثنى «ماثيو أرنولد» على الثقافة لأنها بحسب قوله «أعانتنا عوناً عظيماً في التغلب على مصاعبنا الحالية، فهي متبعة الكمال التام عن طريق الحصول على معرفة أحسن القول والفكر في العالم في الأمور التي يهمننا معظمها، وتوجه الثقافة تياراً من التفكير الجديد المتحرر- من خلال هذه المعرفة - إلى أفكارنا وعاداتنا المختزنة القديمة التي نمارسها الآن بقوة وحزم»⁶.

وهذا العون الذي تقدمه الثقافة لأفراد المجتمع يقود إلى فهم الكمال الإنساني وتفحصه، لأن الثقافة تعني دراسة الكمال، ولكونها هكذا بحسب وصف «أرنولد» فهي «تقودنا لأن نفهم الكمال الإنساني الحقيقي باعتباره كمالاً متناسقاً، يطور إنسانيتنا من جميع جوانبها، وهو كمال شامل يطور مجتمعنا بأسره»⁷، ويأتي ذلك من خلال التربية وما تعنيه في عمليات التهذيب العقلي والذهني والجسدي، وهذا التهذيب يرتبط ارتباطاً مباشراً

بقيم الثقافة ووظائفها التي تدور في خصائص الفرد وإنسانيته، وتنطلق من ذلك عبر آلية «الثقافة العقلية، والثقافة الذهنية، والثقافة الجسدية، وهنا ترتبط الثقافة بالصحة العامة التي يدفع الكمال فيها إلى الكمال في جوانب أخرى من الحياة عبر العناية بالجماليات المادية والمعنوية في إنسانيتنا وفي حياتنا؛ بوصفها دوافع مهمة للازدهار الصحي للمجتمع، فالصحة عند «نيومان» Newman هي معيار الجسد، مثلما الكمال عنده معيار العقل، الذي يقود إلى فهم «الجماليات» المتعددة وقياسها، ومعرفة اتجاهاتها وتفاعلاتها في حياة الفرد وثقافته. فالجماليات هذه بأشكال متباينة ومختلفة حسب وصف «نيومان» في تقديره «ثمة جمال جسماني وجمال معنوي، جمال يتعلق بالشخص وجمال يختص بوجودنا المعنوي، الذي هو فضيلة طبيعية، وكذلك يوجد جمال الذهن وكماله. وثمة كمال مثالي في هذه المصادر الأولية المتعددة التي تتجه إليها الحالات الفردية في صعودها وهي معايير لجميع الحالات مهما كانت»⁸. وهذا التنوع يعطي الثقافة مساحةً أوسع في تنظيم الوظائف التربوية وأنماط التعليم في إطارهما الاجتماعي ووعيهما بأساليب التهذيب الفاعلة في تعزيز الجمال وقيم الكمال المعنوي في شخصية الفرد وتطورها؛ إلى جانب الفاعلية الثقافية في التهذيب، والتي تنتقل من الفرد إلى الجماعة لإحداث التطور الحضاري للمجتمع.

* * *

المنهج التربوي والثقافة

إن إحداث التطور الحضاري للمجتمع لا يأتي من دون أن يكون المنهج التربوي مساهمًا للنمط الثقافي ومؤثراته، ومتطوعًا بسماته، بحيث «يكون هذا المنهج مرئيًا متكيفًا لما يحدث من جديد، ولما يطرأ من تغير على الحياة الاجتماعية، كما يجب أن يهتم المنهج بتنمية الاتجاهات السلمية والمرغوبة نحو التغيير، وعدم مقاومته، طالما يتفق مع تقاليد وعادات المجتمع. فإن تزويد الأطفال بالمهارات والاتجاهات السلمية أمر ضروري لكي يصبحوا عناصر تجديد في الثقافة من أجل تقدم المجتمع»⁹. ويتحقق ذلك كما يذهب «فؤاد سلمان قلادة» عن طريق «ربط المنهج بمشكلات الحياة، وإعطاء التلاميذ فرصة انتقاء المفضل من الثقافة وترك غير المرغوب فيها، وذلك بالتوجيه والإرشاد خاصة في المرحلة التعليمية الدنيا، وفي ضوء خصائص النمو النفسي بجميع جوانبه»¹⁰، ليكون هناك تفاعل موضوعي بين المنهج التربوي وعناصر الثقافة لتفعيل الواقع العلمي والحضاري للمجتمع، ينطلق أساسًا من امتثال التربية بأساليبها القديمة وأساليبها الحديثة لروح التراث الثقافي واستجابته لعوامل النهوض والتجديدات العصرية في إنضاج الوعي والمحفزات الإدراكية والابتكارية والتجديدية في النظرة والفكر والسلوك، وتوسيع مدياتها في المجتمع للوصول بأفراده إلى تتبع الأسس العلمية، من مؤهلات وتخصصات واستنتاجات لتفعيل المخيلة والإدراك والخيال وإيصال مستوياتها إلى الابتكار والإبداع الذي يوضح حقيقة التربية وأبعادها في التعليم وفي التلاحق العلمي مع عناصر الثقافة العلمية بكل مستوياتها وتشعباتها؛ لأن النتائج المتوقعة في هذه العملية هي نتائج التفاعل المشترك بين التربية والثقافة، الذي تعينه إعانة واضحة

على أداء دوره وتقوية مهارة القدرات وتهذيبها وتنميتها المتواصل، مع تنامي
الفاعلية الثقافية للمجتمع وحاجته العلمية إلى التطور.

المهم في هذا الأمر هو أن لا نخفق في الوصول إلى هذه الحقيقة من
خلال النظرة الأحادية إلى كل من التربية والثقافة ونعزل أيًا منهما عن
الأخرى، كما هو الحال في الكثير من الحالات التي تعتمد التربية أساسا
ومعيارًا لبناء الشخصية بمعزل عن الثقافة والحاجة إليها في مكونات المنهج
التربوي.

* * *

طبيعة التربية والتعليم في بنية الثقافة

مع أن التربية تشكل الإطار العلمي والعملية لجوهر التنشئة الاجتماعية للفرد، ومحرك فاعليتها لأداء وظائفها الاجتماعية في التطبيع والتكيف والإعداد والضبط الأخلاقي والسلوكي والغرائزي والانفعالي لنظم الشخصية ودوافعها الذاتية لتعزيز وجودها وسماتها في المحيط الاجتماعي؛ إلا أنها - أي التربية - لا تتطور وتخرج من إطارها الذاتي إلى الأطر الأخرى، الأكثر فاعلية في تفعيل أهدافها وغاياتها ووظائفها في جوهر الفرد وفي جوهر المجتمع؛ ما لم تلتقي بالثقافة وتستمد منها المقومات المضافة لمقومات بقائها وتجدها وتجاوبها مع طبيعة الحياة المتجددة.

وبما أن التربية هي التي تقود إلى التعلم فإن التعلم يقود إلى الثقافة، لذلك فإن التربية هي الأداة الاجتماعية بيد الثقافة لتجديد المجتمع وتثبيت ركائزه الحضارية، كون الثقافة تتمظهر بمظهرين أساسيين أحدهما معنوي والآخر مادي، ويظهر هذا بوضوح في شكل التكنولوجيات والمخترعات والصناعات والتقدم العلمي في العلوم المختلفة التي تقوم بالتأثير في مجمل حياة الفرد وأنماطه السلوكية وفي عاداته وقيمه الاجتماعية. وقد انطلق من هذا الفهم «رالف لينتون» R. Linton حين اعتبر الثقافة منظومة كلية تضم في إطارها وجوهرها ثلاثة مكونات هي «العموميات والخصوصيات والبدائل»¹¹.

وخلص في وصفه لذلك بالقول: «العموميات هي العناصر ذات الطابع المشترك بين الغالبية العظمى من أفراد المجتمع، كاللغة واللباس والأكل وأساليب الحياة العامة، والأنماط الأساسية للعلاقات الاجتماعية كالطاعة

والاحترام والقيم والمعتقدات؛ وهذه العناصر تعمل على توحيد النمط الثقافي للمجتمع وتمييزه عن غيره من المجتمعات، وتعمل على تقارب اتجاهات وأفكار أفراد وجماعات ذلك المجتمع مما يؤدي إلى تضامنهم». أما «الخصوصيات» بحسب وصف «رالف لينتون» فهي العناصر التي تخص فريقًا معينًا من الكبار في مجتمع معين ويعرفها ذلك الفريق ويمارسها دون غيره من جماعات المجتمع، مثل طرق التفكير والعمل التي تتصل بفئات الحرفيين والمهنيين، وليس معنى هذا أن هذه العناصر حكر على مجموعة خاصة من الناس، بل يمكن للأفراد الانتقال من فئة إلى أخرى، كانتقال أبناء الفلاحين من فلاحية الأرض إلى مهن أخرى كالطب أو التدريس أو الصناعة. وتعتمد الخصوصية على اكتساب المهارات الخاصة بالمهنة أو الحرفة مما يعود نفعها على المجتمع ككل. ولا يمنع أن يكون لدى أفراد المجتمع معرفة تلك العناصر الثقافية كمعرفة أي مواطن لدور المدرس أو الطبيب، دون إدراك ومعرفة كاملة لعناصر المهنة¹². أما البدائل فقد وصفها «لينتون» بأنها «العناصر الثقافية التي لا تنتمي إلى أي من العناصر السابقة، ولا يمارسها إلا القلة من أفراد المجتمع في بداية الأمر، وهي طرق تفكير ووسائل عمل تمر بمرحلة صراع اجتماعي بين القبول والرفض، بين الاستساغة وعدمها، وذلك كطرق التدريس، وطرق الطهي، وطرق الصناعة، وطرق اللباس وغيرها. وتنتشر هذه البدائل وتندمج في ثقافة المجتمع وتدخل ضمن عموميات أو خصوصيات الثقافة حسب قبول واستخدام الأفراد لها، أي أنها تدخل ضمن الخصوصية إذا أقبل عليها واستخدمتها مجموعة من الناس أو فئة معينة، وتدخل ضمن العموميات إذا أقبل عليها واستخدمتها عامة الناس، وإذا ما أعرض عنها غالبية الناس

فإنها تندثر وتتلاشى ويتم نسيانها. وتعتبر كثرة البدائل بحسب «لينتون» دليلاً على غموض المجتمعات ومرونة ثقافتها¹³.

إن الميل أو الاتجاه إلى أي من هذه الجوانب في الثقافة تحدده طبيعة التربية التي تعرض لها الفرد في محيطه الاجتماعي، وما وصل إليه من مستوى ثقافي في الوعي، فالتربية هنا هي العامل المؤثر في الجانب الثقافي، كما أن لهذا الجانب الثقافي القدرة الفاعلة على تمكين التهذيب من أداء وظائفه الأساسية في الفرد للوصول إلى العناصر الثقافية المتوافقة مع ميله وتطلعاته وتجدد نظرتة إلى الحياة، وبهذا الإطار تصبح العلاقة مشتركة بين الثقافة والتربية في بناء الشخصية وغموض قدراتها.

* * *

أهداف التربية وتطورها

لقد اختلفت وتباينت وجهات التربية وأهدافها بين شعوب وأقوام المجتمعات الإنسانية المختلفة على اختلاف دياناتها ومعتقداتها وحضاراتها، فقد كان هدف التربية عند اليونان والرومان هدفًا دنيويًا، وعند اليهود في الصدر الأول للتاريخ كان هدفًا دينيًا 14، أما عند المسلمين فقد كان هدف التربية أكثر شمولًا، فقد كان غرضهم دينيًا ودنيويًا كما ذهب إلى ذلك المفكر «محمد الإبراهيمي» تأكيدًا لقوله تعالى في سورة القصص: «وابتغ في ما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا»، وانطلاقًا من الحديث الشريف: «اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدًا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدًا». لذلك فقد اهتمت التربية الإسلامية بالجانب الأخلاقي الذي يعمل على تهذيب الأخلاق وشيوع مكارمها إلى جانب الاهتمام بالتربية البدنية والصحية والعقلية والوجدانية والعملية والعلمية للطفل. وقد عنى المسلمون عناية فائقة بأسس التربية الإسلامية. ولعل من أهم معالم الفلسفة الإسلامية ذات التأثير على النشاط التربوي ما أشارت له العديد من الدراسات التربوية والكتابات الأدبية في التاريخ والأدب العربي والإسلامي من «أن النفس البشرية ليست خيرة ولا شريرة بطبيعتها، ولكنها قابلة لأن تكون هذا أو ذلك، حسب ظروف البيئة التي تحيط بها، وأن المعرفة مكتسبة وليست فطرية، فينبغي على المتعلم السعي وراءها بكل الوسائل لتحصيلها من مصادرها المختلفة».

كذلك أكدت الفلسفة الإسلامية في هذا الاتجاه على «أن المعرفة تُكتسب

بالحس والعقل معًا، متعاونين في تحصيل المعرفة الدينية والدينية والمعرفة النظرية والعملية. وأن العالم ليس ماديًا فقط ولا روحيًا فقط، بل الإنسان روح وجسم والعلاقة وثيقة بين عالم الروح وعالم المادة، أو الفكر والمادة، وهي كذلك بين جسم الإنسان وروحه»¹⁵.

أما الأهداف الأساسية التي تسعى إليها التربية الإسلامية بحسب ما ذكره الأستاذ عبد الحميد الهاشمي، فهي عديدة ومتشعبة تعبر عن سعة أفق هذه التربية وقيمتها الكبيرة في بناء الإنسان، وأبرزها:

1- الهدف التكويني: وذلك لحياة الإنسان في المجتمع البشري فيما يتعلق بصحته وسلامة جسمه ونموه السليم.

2- الهدف العقائدي: فيما يخص الإنسان المؤمن في سلامة عقيدته وتقويتها، حتى لا تضعف أو تنحرف أو تنحل.

3- الهدف التعليمي في القاعدة: وذلك بنشر التعليم بين جميع الأطفال مجانًا، ويتم من خلال ذلك اكتشاف المواهب وتوجيهها توجيهًا علميًا لخدمة المجتمع.

4- الهدف العلمي: من خلال إيجاد فئة من ذوي المواهب والقدرات المتخصصين في مجالات الحياة المختلفة من تعليم وصحة واقتصاد وصناعة وغيرها.

5- الهدف السلوكي الخلقي: وذلك في تكوين العادات الحسنة والسلوك الحسن وتقوية الهوايات والمهارات المفيدة للطفل.

6- الهدف المهني: من خلال إتاحة الفرصة للجميع لكي يُظهر كل فرد رغباته وقدراته العلمية والمهنية، وتشجيعه على العمل المنتج.

7- الهدف الاجتماعي: عبر إعداد الفرد الصالح في علاقاته الاجتماعية، القوي في شعوره، والمتزن في دوافعه وعواطفه ونزعاته، الواسع في ثقافته. من هنا يتضح أن التربية الإسلامية شاملة ومتزنة ومتكاملة في أهدافها، ومتزنة في مناهجها، ومتنوعة في أساليبها، وقد جاء ذلك «باعتداد هذه التربية على القرآن الكريم الذي يعتبر روح التربية الإسلامية ومنهجها الدراسي الذي تستلهم منه فلسفتها وأسلوبها في بناء الفرد»¹⁶.

* * *

النظرة الحديثة لعلم الطفل وتربيته وتثقيفه

في العصر الحديث توسّع الاهتمام بالطفل، وتطورت النظرة إليه بشكل علمي، وتعددت المناهج والنظريات والدراسات التي اختصت بهذا المجال، تمثّل باهتمام العديد من الفلاسفة والمفكرين والتربويين وتخصّصهم بدراسة الطفل والبحث في خصائصه البايولوجية والفسولوجية والسيكولوجية، وغيرها من القضايا التي تتصل بعوالم وحاجات هذا الكائن الغامض، فإضافة إلى ما كان سائدًا من المفاهيم والآراء والأفكار المهمة في مجال الطفل في الثقافة العربية والإسلامية وفي ثقافات المجتمعات الإنسانية الأخرى؛ بدأ الاتجاه العلمي الحديث بإدراك أهمية التحولات العلمية والثقافية والاجتماعية والتربوية في طورها الجديد، فراح يدرس الطفل أو ما يُسمّى بـ«البيدالوجيا» (علم الطفل *pedalogie*) القائم على الملاحظة والتجربة بشكل أعمق وأدق، بالانطلاق في هذه الدراسة من الخصائص الصغيرة إلى الخصائص الكبيرة في فهم الطفل.

وانطلقت هذه الدراسات في تأسيسها الحديث على العديد من الآراء والأفكار السابقة، بينما راحت الدراسات الأخرى تؤسس نظرياتها ومفاهيمها في ضوء فهمها للطفل في واقعه الحديث، منطلقة من قصور بعض الدراسات والمفاهيم في بعض جوانبها، من الوصول إلى حقيقة الطفل والاستجابة لمراحل تطوره الطبيعي، فانطلقت هذه الدراسات العلمية من هذا الإطار لتجد لها صدى واسعًا في الثقافات الإنسانية المختلفة، على يد العديد من الفلاسفة والمفكرين والتربويين بمختلف توجهاتهم واتجاهاتهم الفكرية والعلمية، ولعل أبرزهم وأكثرهم اهتمامًا وجدلًا في هذا المجال

الشائك الفيلسوف والمفكر والمُربيّ الفرنسي الشهير «جان جاك روسو» (-1712
JEAN-JACQUE ROUSSEAU(1778.

فقد اهتمت الثقافات الإنسانية المختلفة بآراء وأفكار روسو بعد أن أحدث ثورةً كبرى في الفكر التربوي، مثلما ذهبت الباحثة «عزيزة محمد الشيباني» وأكدت في قولها «أن روسو هو أول من نادى بحق الإنسان في التربية منذ ولادته، ونادى بأن التربية يجب أن تؤسس على دراسة الطفل ومعرفة طباعه وميوله، ولذا يُسمّى كتابه «أميل» كتاب الحرية في تعليم الطفل، وقد عرض في هذا الكتاب لوّثًا من التربية غير مؤسسة على نمط المجتمع ولا على التقاليد المدرسية، ولكنها مؤسسة على معرفة حقيقة الإنسان وطبيعة الطفل. وقد خصص الجزء الأول من كتابه «أميل» لتربية الطفل من الميلاد إلى سن الخامسة. وقد نادى «روسو» بأن المُعلّم الأول هما رجلاه ويدها وعيناه. ويرجع إليه الفضل في فكرة أن التربية هي الحياة، وأن الطفل يجب أن يكون مركزها، وأن هدفها يجب أن يكون تحقيق اكتمال الفرد في كل طور من أطوار حياته»¹⁷.

لقد ذكرت الباحثة هنا جملةً من الحقائق عن شخصية «روسو» ومكانته العلمية التي يعرضها الكثير وينطلق منها لما تمثله من قيمة تربوية وعلمية في الثقافة والتربية الحديثة، التي أصبحت مرجعًا مهمًا في الدراسات والمباحث الحديثة في «علم الطفل»، وهذا واضح ولا إشكال فيه، إلا أن الإشكال ما ذكرته الباحثة «الشيباني» حين ذكرت: «أن روسو هو أول من نادى بحق الإنسان في التربية منذ ولادته»، وقد نسيت أو فاتها أن هذه الدعوة ومفاهيمها كانت واضحة في الفكر التربوي العربي والإسلامي قبل «روسو» بقرون عديدة، وشواهد ذلك واضحة في التراث العلمي للثقافة

العربية والإسلامية، من خلال ما طرحه العديد من الفلاسفة والمفكرين والعلماء العرب والمسلمين قديمًا.

وقد تجلّى هذا الطرح بوضوح وبشكل خاص في أفكار «الغزالي» (-450 505 هـ) حين دعا وشدد في أحد فصول كتابه المهم «إحياء علوم الدين» على «وجوب العناية بتربية الطفل منذ اليوم الأول من حياته، وذلك لأن نفسه صفحة بيضاء وكل ما يُنقش عليها يترك أثره فيها».

* * *

هوامش الفصل الثاني

- 1- عبد العزيز القوسي، أولادنا بين التعليم والتعلم، ص 9.
- 2- سرحان الدمرداش ومنير كامل، المناهج المعاصرة، ص 3.
- 3- أحمد علي الفنيش، أصول التربية.
- 4- توما جورج خوري، المناهج التربوية.
- 5- رايوند وليامز، الثقافة والمجتمع، ص 263.
- 6- المرجع نفسه، ص 136.
- 7- المرجع نفسه، ص 136.
- 8- نيومان، راجع.. الثقافة والمجتمع، ص 132.
- 9- معتوق محمد عبد القادر المثنائي، منهج رياض الأطفال، ص 128.
- 10- فؤاد سليمان قلادة، أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار.
- 11- رالف لينتون، راجع.. منهج رياض الأطفال، ص 123.
- 12- المرجع نفسه.
- 13- المرجع نفسه.

14- محمد الأبراشي، التربية الإسلامية، راجع كتاب آفاق التربية الإسلامية الحديثة وجذورها.

15- معتوق محمد المتناني، مصدر سابق.

16- عبد الحميد الهاشمي، راجع كتاب منهج رياض الأطفال، ص 134.

17- راجع كتاب أثر رياض الأطفال على التكيف الاجتماعي، عزيزة محمد الشيباني.

18- فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها.

الفصل الثالث

جدل المفاهيم العلمية في التربية والثقافة العربية الإسلامية

• ثقافتنا وثقافة الآخر

* ابن سينا والاستعدادات العقلية للمعرفة

* الغزالي والمكونات التربوية والثقافية والأخلاقية والدينية للفرد

* الماوردي ومعرفة المُعلِّمين للمتعلِّمين

* ابن جماعة والتنوع في الثقافة التعليمية

* ابن خلدون وملكة المعارف التربوية والثقافية

ثقافتنا وثقافة الآخر

كثيراً ما نستشهد بآراء العلماء والمفكرين والفلاسفة الغربيين، من مختلف التوجهات والمذاهب، معتمدين عليها كمعيار علمي في مجمل أبحاثنا ودراساتنا، التي تبحث في مختلف المعارف، ومنها الثقافة. إذ لا تخلو كتاباتنا في مجملها من هذه الآراء العلمية وتباين نظرياتها ومفاهيمها وما حققته من نتائج وتحليلات في هذا العلم أو ذاك، إذ بات من اللازم، بل ومن الضرورات العلمية، الاعتماد على تلك المفاهيم الغربية والاهتمام بها كأسانيد علمية تدعم أبحاثنا وكتاباتنا الجديدة، متناسين - عن قصد أو غير قصد - الإرث الحضاري الواسع والعمق الفكري الثري، الذي خلفه لنا علماء العرب والمسلمين، والتي اهتم بها علماء الغرب أكثر من اهتمامنا بها، بعد أن وجدوا فيها رؤية صائبة، ودقة في المفاهيم والطروحات التي عبرت عن المكانة العلمية المتقدمة التي ارتقى إليها العلماء والمفكرون والفلاسفة العرب والمسلمون، في نشاطهم العلمي والفكري الذي أسهم بشكل فاعل في دعم عجلة التقدم العلمي الإنساني.

ومع تقديرنا العالي لمفاهيم العلماء والمفكرين والفلاسفة الكبار في الغرب، وطروحاتهم العلمية المتقدمة في نظرياتهم الشهيرة التي شغلت اهتمام المفكرين والباحثين والدارسين في العالم منذ أن وجدت إلى يومنا هذا؛

والتي تعتبر المرجع الأول لكل المنطلقات العلمية التي لا تكتسب أهميتها ودقتها في البحث العلمي دون الرجوع إليها، والانطلاق من مفاهيمها، وذلك لأهمية هذه النظريات ومفاهيمها في الدراسة والبحث والاستنتاج والتحليل العامل في المجال العلمي.

إلا إننا بنفس الوقت لا يمكن أن نتجاهل دور علمائنا وإسهاماتهم الكبيرة في إغناء الثقافة العربية الإسلامية خاصة، والثقافة الإنسانية عامة، بما جاءوا به من مفاهيم وآراء غاية في الأهمية في مختلف العلوم، والتي أعطت ذخيرة حية من المعارف الزاخرة بالأفكار العلمية الجادة والآراء الصائبة، التي انطلقت بالمجتمعات العربية والإسلامية من البداوة إلى التحضر، والتي أصبحت سمة واضحة من سمات العرب المسلمين في تاريخهم الزاخر بالنتاجات الفكرية والثقافية والعلمية المهمة، والتي بلغت من المكانة العالية في العلوم الإنسانية، ما جعلها تنتشر في المجتمعات العالمية التي سرعان ما تبنتها وتفاعلت معها، ما وسّع من مجالات التفاعل الحضاري والثقافي والعلمي بين العرب والمسلمين والأمم الأخرى «أخذًا وعطاءً، وامتد هذا التفاعل إلى أقاصي الصين شرقًا، وإلى أوروبا غربًا وشمالًا، غير أن الكثير من الأفكار والآراء لم تحصل على الاهتمام اللازم لبلورتها وتنظيمها وتثبيتها لخدمة حاضر الأمة ومستقبلها، لذا فقد اعتمد قراء أبنائها في الوقت الحاضر على آراء نفسية وتربوية وثقافية مستمدة من النتاج الغربي الحديث، وما دروا أن هذا النتاج له جذوره الأساسية في تراثنا العربي الإسلامي، سيما وأن هذا التراث محفوظ في ما كُتب بعد الإسلام، وبخاصة ما احتوته الكتب التي أُلِّفت وانتشرت في العصر العباسي الأول»¹.

غير أن هذا التراث لم ينل الدراسة والتصنيف كما يجب، فظل متناثرًا

هنا وهناك، ونظرنا إليه لا تتعدى النظرة التاريخية الافتخارية فحسب، ولا يُعد في هذه النظرة الضيقة سوى «تحفة حضارية» ليس إلا، دون أن نهتم بقيمته العلمية في واقعنا المتواصل.

لذلك، نحاول هنا استقراء بعض هذه المفاهيم ومناقشتها بإيجاز تام، خاصة تلك التي تتعلق بما نبعث فيه هنا - في الجانب الثقافي - للوقوف على أهمية هذه المفاهيم لاقتربها من الواقع العربي أكثر من غيرها، بوصفها ابنة هذا الواقع ومن صميم رؤيته الإسلامية الجادة مع طروحاتها ومفاهيمها.

ولكي لا نتوسع في التفاصيل التي قد تبعدنا أكثر عن قضية البحث، سنأخذ هنا المفاهيم المتعلقة بعلم النفس التربوي، كونه أكثر قرباً من البنية الثقافية ويدور في فلكها، ويشترك معها في تحديد سمات الفرد التربوية والثقافية، فنعرض في هذا المجال أبرز المفاهيم والآراء التي جاء بها بعض علماء المسلمين من أمثال «ابن سينا، الغزالي، الماوردي، ابن جماعة، وابن خلدون»، ومدى تأثيرهم في العلوم الإنسانية، وما ذهبوا إليه من آراء قبل ألف سنة نراه متجسداً الآن، وذلك لدقة التحليل العلمي والنظرة الواقعية التي انطلق منها هؤلاء العلماء الأفذاذ.

ابن سينا والاستعدادات العقلية للمعرفة

اشتهر «ابن سينا»* بسعة آرائه التربوية القيمة التي تحدد الاستعدادات الفردية الفطرية، والاختلافات في تحصيل المعارف واستيعابها بين فرد وآخر، حيث يشدد على المُربِّين بضرورة الأخذ بها حينما يذهب إلى القول: «ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له، مؤاتية لما شاكل طبعه وناسبه، وأنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتتقاد بالطلب والمرام دون المشاكلة والملائمة إذن ما كان أحد غافلاً من الأدب، والدليل على ما قلناه سهولة بعض الآداب على قوم وصعوبتها على آخرين، ولذلك نرى واحداً من الناس تؤاتيه البلاغة وآخر يؤاتيه النحو وآخر يؤاتيه الشعر، فإذا خرجت عن هذه الطبقة أو طبقة أخرى وجدت واحداً يختار علم الحساب، وآخر يختار علم الهندسة وآخر يختار علم الطب، ولهذه الاختيارات وهذه المناسبات والمشاكلات أسباب غامضة وعلل خفية تدق على إفهام البشر وتلطف على القياس والنظر لا يعلمها إلا الله جلّ ذكره»².

هذا ما خلّص إليه ابن سينا في تفسيره للفروق في القدرات بين فرد وآخر، وهذه الفروق ناتجة عن الاستعدادات الفطرية للفرد، وهذا ما أكده العلماء في العصر الحديث، وسَمَّوها في نظرياتهم بالاستعدادات، وهو موضوع مهم ركز عليه علم النفس التربوي الحديث، بالاستناد إلى ما ذهب إليه ابن سينا في هذا الاتجاه.

أما بالنسبة للأسباب الغامضة التي انتهى إليها ابن سينا في تحليل فروق الاختبارات فقد أرجعها إلى تحكم التوجيه في تحديد الاختيار المهني الذي يُعرف اليوم بـ«التوجيه المهني»، وقد شدد على ضرورة أن يكون هناك توجيه خاص بذلك، إذ «يُعد ابن سينا من أوائل من انتبه إلى التوجيه

المهني وأهمية اعتماده على طبيعة الصبي ويقول في ذلك «ينبغي لمؤدب الصبي إذ رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً: طبع الصبي ويسير قريحته ويختبر ذكائه فيختار له أحد الصناعات بحسب ذلك فإذا اختار له إحدى الصناعات تعرف على قدر ميله إليها ورغبته» فيها. إن هذا الرأي العميق في التوجيه المهني لم يظهر بهذه الصيغة من الوضوح إلا بعد قرون عدة وهو الآن من أهم موضوعات علم النفس الصناعي وعلم النفس التربوي وغيرها من فروع علم النفس التطبيقية»³، ومن أساسيات معرفة قدرة الفرد واستعداداته العقلية لاكتساب المعرفة.

ومن العمليات المهمة في الاستعدادات العقلية التي شكلت جانباً مهماً في آراء ومفاهيم ابن سينا ما وصفها بعملية «الإدراك الحسي»، وهذه العملية التي انتبه إليها ابن سينا هي السائدة الآن كنظرية مهمة من نظريات علم النفس الحديث، حيث وصفها ابن سينا بخطوات عديدة أهمها: «1- الإدراك الحسي الظاهر، ويقصد به حصول المعرفة عن طريق الحواس الخمس وهي البصر والذوق والشم والسمع واللمس، وأن المحسوسات الخارجية، ويقصد بها ابن سينا المنبهات، تحدث انفعالاً في الحواس، أي أنها تنبهاها، وأن هذا الأثر ينتقل خلال الأعصاب حاملاً الآثار الحسية إلى الدماغ، ومن ثم يحمل الأوامر الصادرة من الدماغ ويرجع بها إلى الحواس، وهذا الرأي لا غبار عليه ولا يختلف فيه مع أحدث الآراء التي تبحث في المعرفة الحديثة. 2- الإدراك الحسي الباطني، وهو عملية تجريد الأشياء الحسية واستخدام التصور والخيال، ويكون الدماغ مركز هذه العملية وبعد ذلك يأتي دور الوهم أو الوهمية التي يكون مركزها الذاكرة أو الحافظة. 3- الإدراك العقلي، ويقصد به وظيفة العقل فيتدرج ابن سينا فيها عبر مستويات تطور القدرة العقلية حتى يصل إلى العقل المقدس أو

الحدس، وقد بين ابن سينا تصنيفًا لمستويات مختلفة من الأفعال والحركة حسب شعور الفاعلين بفعلهم أو عدم شعورهم به»4.

وهذه النتيجة قد حللها علم النفس فانتهى إلى اعتمادها كأساس للبحث في المعرفة وادراكاتها المختلفة في الاستعدادات العقلية، وخصائص كل مستوى منها. لقد ناقش ابن سينا مواضيع أخرى عديدة تختص بالجانب الثقافي والتربوي والأخلاقي، أثارت اهتمام الكثير من العلماء في العالم، وشكلت منطلقًا لهم في نظرياتهم التي يمكن - للوصول إلى هذه الحقيقة - مقارنتها بما قاله ابن سينا. وبما أن هذه المواضيع الكثيرة والمتشعبة لا مجال لحصرها هنا، ولكي لا نذهب بعيدًا عن المحور الذي تناقشه، نكتفي بالإشارة إلى ما طرحه ابن سينا عن العلاقة بين الفكر واللغة، والتي أصبحت فيما بعد مرتكزًا مهمًا للبحث العلمي في مجال التربية وعلم النفس والثقافة. وقد دفعت هذه العلاقة كبار علماء النفس الحديث في العالم أمثال: واطسن، ثورنديك، جون ديوي، برسي نين، بياجيه، فيكوتسكي، إلى دراستها والاهتمام بها، إذ يقول ابن سينا: «بالنسبة للنظر في الألفاظ فهو أمر تدعو إليه الضرورة وليس للمنطقي - من حيث هو منطقي - شغل أول بالألفاظ إلا من حيث المخاطبة والمحاورة، ولو أمكن أن يتعلم المنطق بفكرة ساذجة إنما تلحظ فيها المعاني وحدها، لكان ذلك كافيًا، ولو أمكن أن يطلع المحاور فيه على ما في نفسه بحيلة أخرى، لكان يعني عن اللفظ البتة، ولكن لما كانت الضرورة تدعو إلى استعمال الألفاظ خصوصًا ومن المتعذر على الرؤية أن ترتب المعاني من غير أن تتخيل معها ألفاظها، بل تكاد تكون الرؤية مناجاة من الإنسان لذهنه بألفاظ متخيلة»5.

الغزالي والمكونات التربوية والثقافية والأخلاقية والدينية للفرد

تميّز «الغزالي» عن غيره من العلماء بطرح الآراء العلمية الدقيقة، التي تبحث في أصول التربية والتعليم وبناء الشخصية، بناءً ثقافيًا وأخلاقيًا ودينيًا، وأثر العوامل البيئية والوراثية في ذلك، وتشديده على أهمية الإرشاد التربوي في تحديد صفات وسمات المُعلِّم والمتعلِّم، وغير ذلك من المفاهيم العلمية التي جاءت غنية بالمعارف التي أصبحت أساسًا للعلم الحديث.

ومقارنة بين غزارة هذه المفاهيم وسعتها العلمية في آراء الغزالي، وبين الآراء العلمية لعلماء الغرب في نظرياتهم الحديثة، نجد أهمية سبق العلمي في ذلك للغزالي، حيث التقت الآراء الحديثة مع ما أكدّه الغزالي في طروحاته، ومنها ما ذهب إليه «جون لوك وهيوم» من أصحاب المدرسة التجريبية الإنكليزية في علم النفس، بتأكيدهما على حقيقة الإدراك بأنه «ليس في الفكر شيء قبل أن تأتية الحواس بالخبرات». وكان هذا ما طرحه الغزالي من قبل حين ذهب في قوله إلى أن: «الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة، خالية من كل نقس وصورة، وهو قابل لكل ما يُنقش عليه»⁶. وقد استند الغزالي في رأيه هذا إلى الحديث الشريف: «كل مولود يولد على الفطرة، وإما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه».

لذلك فقد شدّد الغزالي على غرس القيم العالية في نفس الطفل، وضرورة أن تنطلق هذه القيم من المفاهيم التربوية والأخلاقية والدينية المتوافقة مع قدرات الطفل ومستوى وعيه وفهمه وحاجاته الثقافية

للتعلم والتنمية، ومن هذا المنطلق فقد أكد الغزالي على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين مستوى ومستوى آخر أثناء تعليم الأطفال وتثقيفهم حين قال: «وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد لقتل أكثرهم، كذلك المُربي لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم، وإنما ينبغي أن ينظر في مرض المريء، وفي حالة سنه ومزاجه وما تحمله نفسه من الرياضة ويبني على ذلك رياضته»⁷.

ومن هنا يتحتم على المُربي النظر بعين الاعتبار لهذا التفاوت في المستويات، وهذه الفروق الحاصلة في القدرات بين طفل وآخر، لكي تصل المؤثرات التربوية والثقافية إلى هدفها وتنجح بالتأثير في المتلقي.

وتأتي هذه الفروق في القدرات كما يحللها الغزالي ويُرجعها إلى أسباب عديدة منها ما هو بسبب البيئة، ومنها نتيجة لأسباب الأسرة وطبيعتها، وبعضها بسبب الفطرة أو الغريزة، كما يذهب الغزالي بذلك إلى القول: «وكيف ينكر تفاوت الغريزة، ولولاها لما اختلفت الناس في فهم العلوم، ولما انقسموا إلى بليد لا يفهم بالتفهيم، إلا بعد تعب طويل من المعلم، وإلى ذكي يفهم بأدنى رمز وإشارة، إلى كامل تنبعث من نفسه حقائق الأمور بدون التعليم»⁸.

وفي جانب آخر يدعو الغزالي إلى أهمية اقتران النظرية بالتجربة، والعلم بالعمل، والعمل بالعلم، حين يوجه كلامه إلى الطفل ويخاطبه بقوله: «أيها الولد، العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون»⁹.

ويضع لذلك قاعدةً علمية رصينة تضمن نجاح العملية التعليمية وقياس مهارة المُعلِّم وقدرة المتعلم على الاستيعاب، وذلك باتباع أساليب التعليم المناسبة والمادة العلمية المتوافقة مع مكونات الطفل المتعلم وقدراته على

الاستيعاب والتعلم، إذ قال في ذلك يخاطب المعلم: «على المرشد أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله»، اقتداءً في ذلك بسيد البشر النبي محمد (ص) إذ قال: «نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم، ونكلمهم على قدر عقولهم»¹⁰.

وهذه القاعدة العلمية هي الصائبة في جعل التعليم يبلغ أهدافه ويحقق النتيجة المرجوة، في وظيفة المرشد المُعَلِّم وسعيه، وفي عقل الطفل المتعلم وسعة استيعابه، وإن عدم تطبيق هذه القاعدة في المدارس، كما يذهب الأستاذ جمال حسين الألوسي «يشكل خطرًا كبيرًا يتحمل نتائجه كل من المتعلم والمعلم والمجتمع، لأن المادة السهلة يواجهها المتعلم بالاستهتار أو الملل، لأنها لا تشكل موقفًا يستحق التحدي، ولا يحتوي على جديد يحتاج إلى تعلم، أما المادة الصعبة فإنها تبعث في نفس المتعلم روح اليأس أو عدم الثقة بالنفس، أما بالنسبة للمعلم فإن عدم تطبيق هذه القاعدة تحمّله جهودًا مضنية دون أن يحقق المستوى المناسب لها، ولذلك فإن المجتمع يتحمل ضياعًا في آماله، واضطرابًا في خطته الحاضرة والمستقبلية»¹¹.

ومثلما ذهب ابن سينا إلى أهمية الإرشاد التربوي في نجاح العملية التربوية، وهو الموضوع الأساسي الذي تركز عليه التربية الحديثة في خططها، كذلك ذهب الغزالي بالتشديد على هذا الجانب في آراء كثيرة لا مجال لإيرادها هنا، ونكتفي بالقول: إن أفكار الغزالي وما طرحه من آراء كثيرة حول شروط القدوة الحسنة في المجال التربوي، وانعكاساتها على الجانب الثقافي والأخلاقي والديني لشخصية الفرد، واسعة وغزيرة، لذلك لا يمكن حصرها في مجال ضيق، إلا أنها تبقى تشكل ثراءً فكريًا وعلميًا للثقافة العربية الإسلامية.

الماوردي ومعرفة المُعلِّمين للمتعلمين

في كتابه المعروف «أدب الدنيا والدين» الذي يضم آراءً قيمة ومتنوعة في التربية وعلم النفس، يركّز «الماوردي»^{*} على أهمية الإرشاد التربوي، الذي اهتمت به وشددت عليه عملية التربية بكل مراحلها القديمة والحديثة، ومن خلاله يطرح الماوردي مفاهيمه الخاصة بهذا الجانب، وما يخص اكتساب الإنسان للمعارف المختلفة، اعتمادًا بشكل أساسي على الجانب الفطري والجانب المكتسب، والعلاقة الجدلية الترابطية بينهما، لتشكّل فعل المعرفة كما يذهب إلى ذلك «الماوردي» بتأكيده: «إن الفعل المكتسب لا ينفك عن العقل الغريزي، لأنه نتيجة منه»¹².

وفي جانب آخر يقول الماوردي: «لكل تربة غرس، ولكل بناء أس»¹³، مشيرًا بذلك إلى أهمية الأساس في بناء كل شيء، وإذا صلح الأساس صلح البناء، ومن هنا شدد الماوردي على أهمية الأساس في نجاح العملية التعليمية، والأساس هنا هو المرشد لقدرات الطفل وتوجيهه وتعليمه حسب هذه القدرات، وهو بذلك يستشهد بحديث الرسول (ص): «لا تمنعوا العلم أهله فتظلموا، ولا تضعوه في غير أهله فتأثموا».

كذلك قد نبّه الماوردي المُعلِّمين والمتعلمين إلى أهمية معرفة المداخل الأساسية في العلوم وطلبها، حسب المقدرة وحسب المستوى والتدرج في طلب هذه العلوم، حيث قال: «إن للعلوم أوائل تؤدي إلى أواخرها، ومداخلها تمضي إلى حقائقها، فليبتدئ طالب العلم بأوائلها لينتهي إلى أواخرها، ومداخلها ليفضي إلى حقائقها، ولا يطلب الآخر قبل الأول، ولا الحقيقة قبل المدخل، فلا يدرك الآخر، ولا يعرف الحقيقة»¹⁴.

أما فيما يخص لغة التعليم ومعوقاته، فقد أشار الماوردي في موضع آخر إلى أهمية فهم العملية التعليمية وتأثيرها، والمعوقات التي تحول دون فهم المتعلم واستيعابه المادة التعليمية وضرورة تشخيص أسباب عدم الفهم بشكل سريع، ومنها على وجه الدقة دور اللغة في التوصيل وتوضيح المعاني، إذ أن للغة الدور الكبير في إحداث التأثير وحصول المعرفة، حيث أشار الماوردي إلى ذلك بقوله: «إن المتعلم إذا لم يفهم معاني ما سمع كشف عن السبب المانع منها ليعلم العلة في تعذر فهمها، فإنه بمعرفة أسباب الأشياء وعللها يصل إلى تلافي ما شذَّ، وصلاح ما فسد، وليس يخلو السبب المانع من ذلك من ثلاثة أقسام: إما أن يكون لعلّة في الكلام المترجم عنها، وإما أن يكون لعلّة في المعنى المستودع فيها، وإما أن يكون لعلّة في السامع المستخرج، فإن كان السبب المانع فهمها لعلّة في الكلام المترجم عنها، لم يخل ذلك من ثلاث أحوال: أحدها أن يكون لتقصير اللفظ عن المعنى، فيصير اللفظ عن ذلك المعنى سبباً مانعاً من فهم ذلك المعنى، وهذا يكون من أحد وجهين: إما من حصر المتكلم وعيه «يعني صعوبة الكلام»، وإما من بلادته وقلة فهمه، والحال الثانية: أن يكون لزيادة اللفظ عن المعنى، فتصير الزيادة مانعة عن فهم المقصود منه، وهذا قد يكون من أحد وجهين: إما من هذر المتكلم وإكثاره، وإما لسوء ظنه بفهم سامعه، والحال الثالثة: أن يكون لمواضعه* يقصدها المتكلم بكلامه، فإذا لم يعرفها السامع لم يفهم معانيها»¹⁵.

إن هذا الاستنتاج الذي توصل إليه الماوردي يُعد من المشكلات الكبيرة في عملية التعليم، والتي تم التركيز عليها في أغلب المناهج، وهي تُدرس الآن في العصر الحديث باسم «معوقات الإدراك» في التربية والتعليم. وقد أخذ العلماء في مناهجهم التعليمية الحديثة بما ذهب إليه الماوردي في

تعليل الأسباب التي تؤدي إلى إعاقة الإدراك والتعليم، إذ أن الماوردي قد «أصاب الحقيقة عندما ربط التفكير والإدراك باللغة، لأن اللغة أداة المعرفة وعليه فكلما كانت اللغة التي تعرض فيها المادة سهلة وواضحة ومعبرة عن الحقيقة العلمية المعروضة كلما كان فهم المتعلم أسرع وأدق»¹⁶.

فاللغة لها الأثر الكبير والرئيسي في الفهم والاستيعاب والوصول إلى مبتغى المعنى ودلالته، وعبر اللغة يتم التوصل بين المفاهيم والمدلولات وفك الرموز والإشارات التي تعبر عنها مفردات اللغة، وهذا ما أراد تأكيده الماوردي في اهتمامه باللغة في إيصال المعنى وإتمام عملية التعليم الناجحة.

ابن جماعة والتنوع في الثقافة التعليمية

يُعد العالم الجليل «ابن جماعة»* من المُربّين الكبار الذين بقيت آثارهم خالدة في الثقافة العربية الإسلامية، حيث تنوع هذا العالم، والمُربّي، والفيلسوف، والقاضي، بتعدد اتجاهاته العلمية في العملية التربوية، وشدد على ضرورة التنوع في تلقي التعليم والنشاط الثقافي، لكي يتواصل المتعلم مع محفزات التعليم وخصائص العلوم بذهنية قوية ودرجة عالية من الاستيعاب والتقبل النفسي للمادة العلمية في التعليم.

كذلك شدد ابن جماعة على أهمية المنافسة بين المتعلمين، كونها تشكل حافزاً يدفع نحو التعلم، كما يؤكد بقوله: «يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، وتمحيص ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغربية، ويختبرهم بمسائل تُبنى على أصل قرره، أو دليل ذكره، فمن رآه، مصيباً في الجواب ولم يخف عليه شدة الإعجاب شكره، وأثنى عليه بين أصحابه ليعثه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد»¹⁷.

والمنافسة هنا كما يراها ابن جماعة، تأتي مناسبة ومعتدلة، بعيداً عن الشدة والبغضاء، ولا بُدَّ من التعامل معها بروح علمية تضع كل قدرة ومستوى في مكانه الصحيح، وتميِّز بين ذوي القدرات العالية، فيقول في ذلك: «لا يليق بأهل العلم تعاطي المنافسة - ويقصد بها هنا في حالتها المتطرفة - والشحناء، لأنها سبب العداوة والبغضاء، بل يجب أن يكون الاجتماع بقصدها خالصاً لله»¹⁸.

وفي مجال آخر شدد ابن جماعة على ضرورة اعتماد النشاط الذاتي في التعلم، من خلال الاعتماد على سائر العلوم والمعارف في الدروس المختلفة،

وأن لا يختصر التعلم على درس دون آخر، فالنشاط الذائقي للمتعلّم لا بُدَّ أن يشمل تلقّي مختلف المعارف في دروس متنوعة، حيث يقول: «على المتعلّم أن لا يقتصر في الحلقة على سماع درسه فقط إذا أمكنه، فإن ذلك علامة قصور الهمة، وعدم الفلاح، وبطء التنبيه، بل يعتني سائر الدروس المشروحة ضبطاً وتعليقاً، ويشارك أصحابها، حتى كأن كل درس منها له»¹⁹.

ومن المسائل المهمة التي ركز عليها ابن جماعة في آرائه، مسألة التشتت الذهني وعدم تركيز المتعلّم على المادة التعليمية، ما يجعل إدراكه ضعيفاً ومشتتاً كما يذهب إلى ذلك بقوله: «إن الفكرة إذا توزعت قصرت عن درك الحقائق، وغوص الدقائق، وما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه، ولذلك يُقال: العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كلك»²⁰.

كذلك ركز ابن جماعة على أهمية تنظيم وقت المتعلّم بين الدراسة والراحة، لكي يأتي إلى الدرس بنشاط وصفاء ذهني يمكنه من التركيز والاستيعاب بدرجة عالية، بعيداً عن التعب والملل، فيقول: «فلا بأس على المتعلّم أن يريح نفسه وقلبه وذهنه وبصره إذًا كل شيء في ذلك مطلوب»²¹.

إن كل هذه الآراء وغيرها الكثير الذي لا مجال لحصره هنا، مما جاء به ابن جماعة، جعله في طليعة العلماء الذين استحققت أفكارهم المتنوعة أن تكون محط اهتمام ودراسة العلم الغربي الحديث في مجال التربية والتعليم والتثقيف.

ابن خلدون وملكة المعارف التربوية والثقافية

يأتي العلامة البارع «ابن خلدون»* ليشكل علامة مضيئة في الثقافة العربية الإسلامية، لما قدمه من آراء وأفكار ومفاهيم متنوعة في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس، وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم والمعارف، حتى عُدَّ موسوعة كبيرة لهذه المعارف في عصره. وقد أعتبر المؤسس الحقيقي لعلم الاجتماع بشهادة أبرز المختصين في هذا العلم من الأوربيين، بعد أن وضع أهم أفكاره وآرائه في هذا المجال في كتابه «علم العمران».

لقد درس ابن خلدون أهم الخصائص والقدرات لدى الفرد، ومنها تطور العقل، وركز في هذا الجانب على أهمية الحياة الاجتماعية للطفل، ودور هذا الجانب في تطور نموه العقلي، فيؤكد على ذلك في قوله: «إن النفس الناطقة للإنسان إنما توجد فيه بالقوة، وإن خروجها من القوة إلى الفعل إنما هو بتحدد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أولاً ثم ما يكتسب بعدها بالقوة النظرية إلى أن يصير إدراكاً بالفعل وعقلاً محضاً فتكون ذاتاً روحانية ويستكمل حينئذ وجودها، فوجب لذلك أن يكون كل نوع من العلم والنظر يفيد عقلاً فريداً، والصنائع أبداً يحصل عنها وعن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة، فلهذا كانت الحنكة في التجربة تفيد عقلاً والحضارة الكاملة تفيد عقلاً لأنها مجتمعة من صنائع في شأن تدبير المنزل ومعاشرة أبناء الجنس وتحصيل الآداب في مخالطتهم ثم القيام بأمور الدين، واعتبار آدابها وشرائطها وهذه كلها قوانين تنتظم علومًا فيحصل منها زيادة عقل»²².

ويعتبر ابن خلدون الكتابة من بين الصنائع ومن أهمها كما يذهب بذلك إلى اعتبار الكتابة أكثر إفادة للعقل لأنها كما يقول «تتضمن على العلوم والأنظار بخلاف الصنائع، وبيانه أن في الكتابة انتقالاً من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال، ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس ذلك دائماً فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات، وهو معنى النظر العقلي الذي يكسب العلوم المجهولة فيكسب بذلك ملكة من التعقل تكون زيادة عقل ويحصل به قوة فطنة وكيس في الأمور لما تعودته من ذلك الانتقال»²³.

ويحذر ابن خلدون المُعلِّمين من استخدام الشدة مع المتعلمين لأنها تأتي بالضرر، كما يذهب بذلك في قوله: «إن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيما في أصغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيلاً على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل»²⁴، انقبضت نفسه عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين، ووقع في الانحراف.

ويذهب ابن خلدون في حصول ملكات المعارف والثقافة والعلوم من جهات متعددة، منها بالتعلم ومنها بالاكْتساب، وذلك لأن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علماً

وتعليمًا وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقيًا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكامًا وأقوى رسوخًا كما يصفها ابن خلدون. ويعتبر لقاء مشايخ العلم وتعدد اتجاهاتهم العلمية من شأنه أن يقوي ملكات التعلم والمعرفة ويزيد من ثقافة المتعلم كما يقول: «على قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها والاصطلاحات أيضًا في تعليم العلوم مخلطة على المتعلم حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم، فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يفيد تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها فيجرد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصل وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في المكان وتصحيح معارفه وتميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم»²⁵.

ويضع ابن خلدون الطرق الصائبة في تعليم المتعلم وزيادة معارفه بالعلوم المتعددة، على أن تأتي مرحلة مرحلة، وعلى قدر عقله وفهمه، كما يقول: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدًا إذا كان على التدرج شيئًا فشيئًا، وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولًا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته ثم يرجع به وقد شد فلا يترك

عويصًا ولا مهمًا ولا مغلقًا إلا وُضِّحَ وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد»²⁶.

وقد لاحظنا في ما ذهب إليه ابن خلدون أن التعليم الناجح هنا حصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه. ويذكر ابن خلدون في هذا الاتجاه طرق التعليم الخاطئة، ويشير إلى أن «كثيرًا من المُعلِّمين يجهلون طرق التعليم وإفاداته ويحضرون للمتعلِّم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانًا على التعليم وصوابًا فيه ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها»²⁷.

إن هذه الآراء القيمة التي جاء بها ابن خلدون، وغيرها الكثير من آرائه العلمية المهمة في مسائل العلوم المختلفة والمعارف المتعددة، لهي من الدلائل العلمية الأساسية التي تؤكد على أهمية القدر والقدرة العلمية لهذا العالم الجليل وإسهاماته الكبيرة مع من أسهم بعلمه وفكره من العلماء العرب والمسلمين الذين عرضنا لهم هنا، وغيرهم من عباقرة الفكر العربي الإسلامي الذين أغنوا الثقافة العربية الإسلامية خاصة، والثقافة الإنسانية عامة، بعد أن تُرجمت أعمالهم إلى اللغات الحية وأصبحت مرتكزات مهمة في النظريات العلمية الحديثة لعلماء الغرب، والتي شكلت منطلقًا مهمًا في الثقافة الإنسانية على مدى التاريخ.

هوامش الفصل الثالث

1- جمال حسين الألوسي، علم النفس العام، ص 53.

* هو الشيخ أبو علي الحسين بن عبد الله بن علي بن سينا، وكلمة الشيخ تعني الأستاذ، وقد لُقّب بالرئيس لأنه اشتغل بالسياسة وشغل منصب الوزارة. وقد وُلِدَ في قرية تدعى «خرميتز» بفارس، وقد اختلف الرواة في تاريخ ميلاده بين سنتي «363 هـ - 375 هـ» وكانت وفاته سنة «428 هـ»، وقد كانت بداية تعليمه في بيت والده ثم انتقل إلى بخاري التي كانت من المراكز العلمية الإسلامية في ذلك الوقت، ثم انتقل إلى مصدر ثقافته خراسان إذ استدعاه أميرها لمعالجته وبذلك فقد أتاحت له فرصة الانتفاع من مكتبته الشهيرة، وهناك ألف الكثير من الكتب المهمة في مختلف العلوم منها في الفلسفة والمنطق والطب والتصوف والسياسة، وقد ترجم كتابه في الطب الموسوم «القانون» إلى اللغة اللاتينية في القرن الخامس عشر الميلادي، وأصبح في أوروبا من المصادر الرئيسة حتى ظهور الحركة العلمية. ولابن سينا مجموعة من الرسائل منها «رسالة السياسة» التي تضم الكثير من الآراء والمفاهيم التربوية القيمة، وقد سعى ابن سينا دائماً في البحث في طبيعة النفس وتطورها وأساس مدركاتها العقلية.

2- محمد ناصر، الفكر التربوي العربي الإسلامي، ص 268.

3- جمال حسين الألوسي، علم النفس العام، ص 57.

4- نفس المصدر، ص 58.

5- محمد ناصر، الفكر التربوي العربي الإسلامي، ص 249.

*هو محمد بن أحمد الغزالي، كُنِيَ بأبي حامد نسبة إلى اسم ابنه حامد الذي توفي صغيراً، ولقب بالغزالي نسبة إلى مهنة أبيه وهي غزل الصوف. ولد في مدينة طوس سنة «450هـ - 1059م»، توفي والده وكان هو وأخوه في مرحلة الطفولة، فأوصى بهما صديقه فقام بواجبه على قدر حاله، ثم نصحهما بالعلم ليكون مصدر رزقهما، فأخذاً بنصيحته. وقد تنقل الغزالي طلباً للعلم بين أمهات المدن الإسلامية التي اشتهرت في العلم آنذاك (نيسابور وبغداد والشام والقدس ومكة المكرمة)، وألف ما يزيد على سبعين مؤلفاً، أشهرها كتابه الشهير «إحياء علوم الدين» الذي يضم آراءه التربوية والنفسية، ومن كتبه أيضاً «رسالة أيها الولد» و«ميزان العمل» و«فاتحة العلوم»، وله آراء أخرى في الفقه والجدل والمناظرة ومناقشة الفلاسفة والدفاع عن الدين. توفي عام «505 هـ - 1000م».

6- الغزالي، إحياء علوم الدين.

7- مصطفى أمين، تاريخ التربية، ص 183.

8- محمد ناصر، الفكر التربوي العربي الإسلامي.

9- الغزالي، أيها الولد، ص 30.

10- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ.

11- جمال حسين الألوسي، علم النفس العام، ص 59.

* هو أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي البصري، علم من أعلام الفكر العربي الإسلامي وأديب ناضج الفكر. أدرك المواقف التربوية والنفسية وقال فيها أقوالاً سبق فيها الأوربيون الذين جاءوا من بعده بمئات السنين. وقد امتدت حياته بين سنتي «364-450هـ» وكان من العلماء البارعين الذين تمكنوا من استيعاب الثقافات الإنسانية المختلفة. وقد تولى القضاء في بلدان كثيرة وكان عادلاً ومنصفاً ومتمسكاً بالحق، لا يلين لحاكم أو متنفذ. وقد كتب وألف الكثير من الكتب التي لم يبق منها إلا القليل الذي لا يتجاوز عدده اثني عشر كتاباً في مختلف الشؤون الدينية والسياسية والاجتماعية والتربوية واللغوية والأدبية، ومن أشهرها كتابه «أدب الدنيا والدين».

12- الماوردي، أدب الدنيا والدين، ص 14.

13- نفس المصدر، ص 14.

14- نفس المصدر، ص 29.

* «المواضة» هي العرف الخاص بعلم أو فن.

15- نفس المصدر، ص 44.

16- جمال حسين الألوسي، مصدر سابق، ص

* هو قاضي القضاة شيخ الإسلام بدر الدين محمد ابن إبراهيم بن سعد الله ابن جماعة الكنائي، ولد بحماة سنة «639هـ» وتوفي بمصر سنة «733هـ». مارس التعليم فترة طويلة في دمشق والقدس ومصر، كما تولى القضاء بالقدس ومصر، وألف عشرات الكتب المهمة في التربية والشرعية وتفسير القرآن الكريم، وفي الأدب وغيرها من المواضيع الكثيرة التي خاص فيها قولاً وتأليفاً.

17- ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 54.

18- المصدر نفسه، ص 40.

19- المصدر نفسه، ص 142.

20- ابن جماعة، تذكرة السامة والمتكلم، ص 70.

21- المصدر نفسه، ص 74.

* هو عبد الرحمن بن محمد، كُنِّيَ بأبي زيد لأن ولده الأكبر حسب ما هو متبع عند العرب اسمه زيد، ولُقِّبَ بولي الدين بعد أن تولى منصب القضاء في مصر. وقد اشتهر بابن خلدون نسبة إلى جده التاسع. ولد في تونس سنة «732 هـ - 1332م» وتوفي في القاهرة سنة «808 هـ - 1406م». وقد تسلم خلال حياته أعلى مناصب الحكم فصار وزيرًا وسفيرًا وقاضيًا وأقصى منها، وتعرض إلى محن ونكبات كثيرة فقد خلالها مناصبه وأمواله وعياله، ومن أهم كتبه «مقدمة ابن خلدون» الذي يجمع فيه أهم آرائه في التربية وعلم النفس.

22- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 428.

23- المصدر نفسه، ص 429.

24- المصدر نفسه، ص 540.

25- المصدر نفسه، ص 541.

26- المصدر نفسه، ص 533.

27- المصدر نفسه، ص 533.

الفصل الرابع

التوجّهات الثقافية الخاصة بالطفل

- بداية اتصال الطفل بالثقافة
- مفهوم ثقافة الأطفال
- مصادر ثقافة الأطفال
- الوحدة الموضوعية والمصدرية للتلقي الثقافي
- الطفل بين التوجيه الأسري والتوجيه التلفزيوني

بداية اتصال الطفل بالثقافة

يبدأ الطفل عبر سنوات عمره المختلفة اتصاله بالثقافة وإدراك بعض معانيها والوقوف على بعض أشكالها بشكل تدريجي، عبر محصلاتها المتوفرة له بجانبها المعنوي والمادي، مما هو سائد في مناخ الأسرة، ومحيطها القريب في بادئ الأمر، إذ انه في بداية تكون قدراته وحواسه، يتنبه إلى العناصر السائدة من ثقافة المجتمع، عفويًا، فتبدأ هذه العناصر تتشكل في ذاته تدريجيًا، مثلما يبدأ بتحصيل الثقافة واكتسابها بشكل تدريجي أيضًا، فالثقافة السائدة في المجتمع وأسرته جزء من هذا المجتمع، هي التي ستؤثر فيه وتنتقل إليه وينشأ وفقها، قبل أن يعي خصائص ثقافته الخاصة، وتميز عناصرها عن ثقافة المجتمع.

ومثلما تعرضنا في الفصل السابق إلى خصائص مرحلة الطفولة، فإن الأطفال بطبيعتهم لهم قدرات وتصرفات ومعايير وأساليب تعبيرية وعادات ومفردات لغوية واتجاهات وانفعالات وقيم، ومواقف تختلف عن غيرهم في المجتمع الواحد. وهذه الخصائص هي التي تحتم أن يكون هناك عالم خاص لهم داخل عالم الكبار، وعالمهم الخاص يتطلب أن يتوفر له وسائل إشباع لحاجاتهم الخاصة، وطرق تعامل وتجاوب تستجيب لقدراتهم ومتطلبات حياتهم.

وهذا يعني أن عالمهم الخاص هذا يتطلب أن تكون له ثقافته الخاصة التي تتميز عن الثقافة العامة في المجتمع، بكل ما لهذه الثقافة الخاصة من معانٍ ووسائل وخصائص تستجيب لخصائص الطفولة، وتنطلق منها. من هنا تأتي سمات «ثقافة الأطفال» وخصوصيتها التي تمنحها التخصص بخطابها الثقافي، وبوسائلها وأدواتها التي تسعى من خلالها وعبرها السير بوظائفها نحو تحقيق استقلاليتها داخل المجتمع.

وبما أن العلم قد درس مرحلة الطفولة دراسة عميقة، ومن مناهج واتجاهات مختلفة انتهت إلى الكشف عن أوجه الاختلاف والتمايز بين طور وطور آخر من أطوار النمو المتصلة في مرحلة الطفولة، وجاء هذا الكشف تبعاً لخصائص كل طور وما يتميز به من نشاط حركي ولغوي وانفعالي، واختلاف في أنماط السلوك والتصرف والميول والقدرات العقلية والنفسية والجسمية، وكل ذلك قد دعا إلى دراسة مرحلة الطفولة، حسب مقتضيات حاجياتها المختلفة، بأطوارها المتعاقبة، طوراً بعد طور، فكانت النتيجة التي توصل إليها العلم والعلماء هي اعتبار مرحلة الطفولة مراحل متعددة، فتم تقسيمها إلى:

1. مرحلة الميلاد.
2. مرحلة الطفولة المبكرة.
3. مرحلة الطفولة المتوسطة.
4. مرحلة الطفولة المتأخرة.

وأمام هذا التقسيم، أصبح من الضروري أن تكون لكل مرحلة ثقافة خاصة بها، تنسجم مع متطلبات هذه المرحلة وتستجيب لها في كل وسائلها وأدواتها، فكل واحدة من هذه الثقافات الفرعية المصغرة تختص بطور،

ولا تتوجه لطور آخر من أطوار الطفولة، لكي لا يكون التأثير والاستجابة سلبية بينها وبين الطفل، فطفل مرحلة الطفولة المبكرة تختلف ثقافته عن ثقافة الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة، وهكذا أصبح من الواضح التوجه إلى الأطفال بهذه الثقافات الفرعية التي تجمعها «ثقافة الأطفال» بمفهومها العام، وعملية الخلط بين هذه «الثقافات» يشكل إرباكاً في «التثقيف» وفي الأداء، بين الثقافة والأطفال، وهذا ما سنأتي عليه في مبحث آخر.

مفهوم ثقافة الأطفال

لقد صغنا هذا المفهوم ووضحنا إطاره العام وجوهره في أكثر من مبحث هنا، وبصيغ متعددة تبعا لمحاور المسميات التي يعالجها ويبحث في قضاياها المتنوعة، والتي تدور في مجملها حول قضية «ثقافة الأطفال» وتعلقاتها في قضايا الطفل وشؤونه في الحياة العامة والخاصة، وما يختص بها من أساليب وعناصر وقيم وأساسيات، تجعلها منفردة في خصائصها وقيمها وفي إطارها العلمي - المادي والمعنوي، وفي خصوصياتها وعمومياتها، ومع ذلك يمكن هنا تأكيد المفهوم وصياغاته مجدداً، وبإيجاز تام.

كما أشرنا سابقاً أن آلية الثقافة الكلية للمجتمع تضم في جوهرها مجموعة من الثقافات الفرعية الخاصة، التي تتوجه إلى قطاعات أساسية في المجتمع وتختص بها، ومن بين هذه القطاعات، قطاع الطفولة الذي تختص به ثقافة الأطفال وتتوجه إليه توجهاً علمياً ومعرفياً وأسلوبياً.

وبما أن الأطفال يتصفون بخصائص وعادات وتقاليده وميول وقدرات، وأنشطة وأنماط سلوكية متميزة ومعايير وطرق تعبير، وحاجات خاصة إلخ؛ هذا يعني أنهم ينفردون بأسلوب حياة خاصة بهم، يتطلب ذلك

أن تكون لهم ثقافة خاصة، تبعا لخصائصهم الثقافية تلك، والتي تفرضها طبيعتهم وخصائصهم البيولوجية والفسولوجية والسيكولوجية التي تتميز عن غيرها من قطاعات المجتمع، وتنفرد عنها بجملة من الخصائص والحاجات والانفعالات وما إلى غير ذلك.

من هنا يتحدد مفهوم «ثقافة الأطفال» وينطلق في توجهاته العامة لجمهور الأطفال، وفي توجهاته الخاصة لكل طور من أطوار الطفولة، إذ أن داخل قطاع الأطفال هناك أطوار نمو متعاقبة تتميز عن غيرها من

الأطوار بخصائص وحاجات وانفعالات، وهذا يتطلب أن تكون هناك ثقافات فرعية أخرى مصغرة داخل الثقافة الفرعية العامة للأطفال، يمكن تسميتها حسب أسلوب توجهها وتخصصها بطور الطفولة، مثل «ثقافة الأطفال لطور الميلاد» و«ثقافة الأطفال لطور الطفولة المبكرة» و«ثقافة الأطفال لطور الطفولة المتوسطة» و«ثقافة الأطفال لطور الطفولة المتأخرة»، ولكل هذه الثقافات أساليب وخصائص وتوجهات تتميز عن غيرها في توجهها إلى مجموعة الأطفال في الطور المعين؛ فلغة الأطفال وانفعالاتهم وطرق تعبيرهم وعاداتهم وحاجاتهم تختلف في طورهم الأول عن الأطوار الأخرى، لذا على الثقافة الموجهة بهذه الخصائص أن تستجيب لها وتتماشى معها، لتكون خاصة بها وتلتزم قضاياها وحاجاتها.

وبما أن ثقافة المجتمع من خلال عواملها وعناصرها وأساليبها المتنوعة والمتعددة لها تأثير مباشر على ثقافة الأطفال في كل أطوارها ومراحلها، وتشكل تحدياً لها، فإن ثقافة الأطفال تسعى إلى الإحاطة بعوامل الأطفال وأساليب حياتهم الخاصة في السلوك وفي التفكير وفي القيم وفي النمو المعرفي، وتسعى أيضاً إلى التمييز بين المؤثرات الثقافية وعناصرها العامة في ثقافة المجتمع والخاصة في ثقافة الأطفال، لتكون متوافقة مع مدركات الأطفال وطبيعتهم. وللتنشئة الاجتماعية دور في التأثير الموضوعي في آليات «ثقافة الأطفال» سواء في نقل ثقافة المجتمع إلى الأطفال، أو التقييد بثقافة الأطفال وأساليبها، والتمييز بينها وبين ثقافة المجتمع في عمليات «التنشئة الاجتماعية»، وذلك تبعاً لوعي الوالدين وثقافتهما بشكل أساسي وفهمهما لآليات ثقافة الأطفال، إضافة إلى دور المحيط الاجتماعي في إظهار ملامح ثقافة الأطفال والانطلاق من مفاهيمها وخصائصها في التأثير على جمهور الأطفال؛ هذا إلى جانب العناصر والمقومات الأخرى التي تتبلور من خلال «مصادر ثقافة الأطفال» وتصوغ مفهومها العام.

مصادر ثقافة الأطفال

تشكل مصادر ثقافة الأطفال من اتجاهات متعددة، واسعة التوزع في مناحي الحياة المادية والمعنوية، والتي تنعكس جميعها على قدرات الطفل ومدرجاته، حيث تبدأ هذه المنعكسات تأثيرها المباشر في إحساس الطفل، وعند إحساسه بها يبدأ بعملية القبول أو الرفض لها، من خلال قيمة وقوة ما تقدمه هذه المنعكسات الثقافية للطفل. لكنها في طبيعتها تشكل ثراءً متواصلًا لعناصر الثقافة في محيط الطفل العام، عبر الاتصال المباشر بهذه العناصر، أو من خلال حركته ونشاطه وتفاعله مع الأسرة أو مع الجماعة، وهو هنا يتأثر - سلبًا أو إيجابًا - بكل ما يتصل به، أو يصله بشكل عفوي من عناصر الثقافة السائدة، والتي يلتقطها أحيانًا أو يكتسبها عبر وسائل معينة أحيانًا أخرى. وفي كل الحالات فإن قدراته العقلية تتفاعل مع المحيط المعرفي الذي ينشط عمليات الإدراك والتخيل والتفكير باتجاه التجاوب مع العناصر الثقافية وحصولها على الرسوخ في ذاته.

وتشكل المؤثرات الخارجية لأنماط السلوك، والحركة، والصوت، والمواقف، والتصرف، والشكل، وما يُعرف بالمؤثرات البصرية والسمعية وغيرها، من العوامل المهمة في مصادر الثقافة ومكوناتها؛ وعبرها تبدأ حواس الطفل بالانتباه والتلقي، فالطفل الذي تنتبه حواسه إلى موقف ما في الشارع تعمل هذه الحواس على تنبيه قوته البصرية والسمعية وقواه العقلية والإدراكية إلى التوجه العام إلى هذا الموقف ومراقبته والتقاطه، وبالتالي طبعه في مخيلته التي تدفع بتفكيره إلى التعامل معه وإدراكه وتأويله وقياسه، وبالنتيجة فإن هذا الموقف تحول إلى مصدر من مصادر إدراكه الثقافي والمعرفي.

كذلك فإن بسماع الطفل أغنية ما في الشارع، - برغبة منه أو دون رغبة - تندفع حواسه إلى تنبيه قوته السمعية إلى احتواء هذه الأغنية بإيقاعها وكلماتها وطبعها في مخيلته، وإلى قواه اللفظية والصوتية التي تدفعه إلى ترديدها وتقليد حركتها، لتضيف له قيمة ثقافية - بغض النظر عن قيمتها الإيجابية أو السلبية أو مدى توافقها مع قدراته - المهم أنها أخذت فاعليتها إلى مدركاته وقدراته، وأصبحت مصدرًا من مصادر ثقافته، وتوضحت علامتها في سلوكه.

أيضًا حين يشاهد الطفل فيلمًا سينمائيًا أو تلفزيونيًا له فاعلية التأثير والجاذبية لدى الطفل هذا، فإنه سرعان ما يقع تحت تأثيره، ويأخذ بتقليد أفعال البطل وسلوكه وتقليده حتى بالملبس والكلام، وهذا الفيلم أصبح مصدرًا آخر من مصادر ثقافة هذا الطفل، حيث أضاف له معرفة أخرى دخلت في حواسه وقدراته وسلوكه وأفعاله، وهو هنا - أي الطفل - يتواصل بالتفاعل مع المؤثرات الخارجية للثقافة - بسلبها وإيجابها - دون وعي منه بفاعلية هذه المؤثرات، التي لم تنتظم حسب قدراته وإمكاناته، لذلك فإن تأثيرها السلبي يطغى على تأثيرها الإيجابي، لذلك وجب أن يكون هناك صمام أمان للطفل من التأثيرات السلبية للثقافة العامة ومصادرها.

وصمام الأمان هنا هو تقنين الثقافة الموجهة له، وتحديد مصادرها الخاصة بتقنيات عالية، وموجهات محددة تخدم وعيه وقدراته وإمكاناته. من هنا أمكن تحديد مصادر ثقافة الأطفال من اتجاهين مختلفين، ينصب الأول من «معناها التقليدي»، وينصب الثاني من «معناها العلمي الشامل»، حيث يجسد الاتجاه الأول معطيات الاتجاه الثاني، ويتفاعل معه في تقديم القيم الثقافية للطفل، ويعين الاتجاه الثاني معطيات الاتجاه

الأول في إشاعة القيم الثقافية وعناصرها في وعي الطفل، ودون هذا التفاعل والتجاوب بين الاتجاهين، بعضهما للآخر، تصبح وظائف كل منهما بمعزل عن الآخر، وبعيداً عن مسؤوليته الأساسية في التأثير الثقافي. كذلك دون إسناد الاتجاهين بعضهما للآخر، والتفاعل الموضوعي في الوظائف والمسؤولية بينهما، يصبح الاتجاه الأول في وادٍ والاتجاه الثاني في وادٍ آخر، لذلك تصبح العلاقة بين الاتجاهين علاقة مشتركة، تتحرك في واقع الطفل وتنشط في وعيه وحواسه وسلوكه، كونها تنطلق من خواصه وتشتغل في هذه الخواص، لتمده بعناصر القوة والفاعلية والمعرفة والتنمية، في إطار خاص ومنهجية خاصة لا تخرج عن قدرات أطواره واستجاباتها الموضوعية، لما هو متوافق معها من مغذيات الثقافة التي تأتي من نشاط الاتجاهين في واقع الطفل. وللوصول إلى العمق المعرفي لكل اتجاه، سنصل إلى حقيقة المعارف والاتجاهات والعناصر التي تأتي منها ثقافة الأطفال وتشكل مصادرها المهمة، إذ يأتي الاتجاه الأول الذي يحمل المعنى التقليدي لثقافة الأطفال «من جملة النتاجات الإبداعية المركبة من مجموعتين أساسيتين، تختص الأولى بالأجناس الأدبية من فنون الكتابة للأطفال، والتي يشكل «أدب الأطفال» سمتها الأساسية، بوصفه المنتج الفعّال لعناصره، من شعر وقصة وحكاية ومسرحية ونصوص أدبية أخرى، أما المجموعة الثانية فهي تختص بالأجناس الفنية التي يبرز منها مسرح الأطفال وسينما الأطفال وبرامج الإذاعة والتلفزيون الموجهة للطفل. ومن بين هاتين المجموعتين تظهر الكتب والمجلات والصحف والمؤسسات الثقافية، ودور العرض والنوادي الثقافية، وغيرها من المصادر الثقافية ووسائل اتصال الطفل بثقافته»¹.

أما الاتجاه الثاني الذي تتشكل منه ثقافة الأطفال بمعناها العلمي

الشامل، ويدخل في مكوناتها ومصادرها، فهو يأتي من مجموعة القيم والعادات والتقاليد والأخلاق والسلوكيات، والعلوم المختلفة، والمعارف الموروثة والمتعلمة والمكتسبة، هذا إضافة إلى النتاجات الإبداعية في الفنون والآداب التي جاءت في معناها التقليدي.

الوحدة الموضوعية والمصدرية للتلقي الثقافي

وضمن محور «التوجهات الثقافية الخاصة بالطفل» هناك وحدة «مصدرية» موضوعية في التنشئة الاجتماعية والثقافية للطفل، تأخذ على عاتقها تعزيز التوجهات الثقافية وسمات الهوية الثقافية في شخصية الطفل. وهذه الوحدة الموضوعية «المصدرية» هي التي تنقل الثقافة من الإطار النظري والمعرفي، إلى إطار السلوك والتفاعل الاجتماعي مع الواقع، من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى آخر، ومن جماعة إلى جماعة، حتى تصبح هذه الثقافة سمة المجتمع وهويته، ومنها تنطلق أساسيات الثقافات الفرعية، ومنها على وجه الخصوص «ثقافة الأطفال».

ويعنى آخر يمكن القول أن لهذه الوحدة الموضوعية، بوظائفها المصدرية وعلاقتها الاجتماعية بواقع الطفل، مؤثرات كبيرة على عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية، إذ يمكن لها أن تؤدي الدور الكبير في بلورة الملامح الثقافية في توجهاتها الخاصة للطفل بشكل أساسي، وذلك حين تؤدي وظيفتها التربوية والثقافية والاجتماعية على أكمل وجه، من خلال عمليات التنشئة التي تقوم بها، إذ أن هذه الوظيفة التربوية هي الأساس في الإعداد الثقافي والاجتماعي والتربوي، ولها الأثر الواضح في تنشيط البنية الثقافية، ودونها لا يمكن للثقافة أن تتوضح ملامحها واتجاهاتها، وتنظيم قيمها في السلوك الاجتماعي، كونها تمثل الأسس التربوية والتعليمية لمبادئ الثقافة وقيمها في الجوانب العلمية.

وخلاصة القول أن أساس هذه الوحدة الموضوعية والمصدرية لثقافة الأطفال ولأسس التنشئة الاجتماعية والثقافية، ينطلق من ثلاثة اتجاهات

واضحة على أرض الواقع، وتتمثل بثالوث التربية المعروف «الأُسرة، المدرسة، البيئة»، إذ يشكل هذا الثالوث المهّم العمود الفقري لتربية الطفل وتنشئته اجتماعيًا وثقافيًا، كذلك يعد الأرض الخصبة لنماء ثقافة الأطفال وتطوير اتجاهاتها وإحداث أفعال التأثير والتلقي بين الطفل وثقافته.

ولهذا الثالوث، الذي يشكل وحدة مصدرية أساسية لثقافة الأطفال، وحدة متلازمة ومتكاملة لا يمكن عزل أي من أركانها، وإن حدث ذلك فسيحدث هناك شرخ كبير في بنية الثقافة وتأثيراتها في السلوك.

ويتضح ذلك من خلال المهّمات والوظائف الأساسية المؤثرة، التي تؤديها أركان هذا الثالوث مجتمعة، إذ كلما ضعف ركن من أركانها أو أخلّ بوظائفه كلما اتضح ذلك في البناء الوظيفي للثقافة والتربية في شخصية الطفل.

لذلك يجب أن يكون هناك توافق متواصل بين الأركان الثلاثة لتتم عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية بشكل طبيعي وإيجابي، فالمدرسة حينما تشيع القيم الحسنة تأتي الأسرة لتعميق هذه القيم وترسيخها في نفس الطفل، من خلال دعم المنهج الدراسي بعمليات إيجابية متقدمة في آليات التنشئة الاجتماعية والثقافية، ويجب على «البيئة» أن تسير على هذا الاتجاه. أما إذا أشاعت القيم المعاكسة فإن ذلك سرعان ما ينعكس على واقع الطفل وفي نفسه ليعمل على زعزعة ما تلقاه من «المدرسة» و«الأُسرة» من قيم حسنة.

من هنا أصبح التشديد ضروريًا وأساسيًا على التوافق الموضوعي بين ثالوث «الأُسرة، المدرسة، البيئة» في إطار واحد، بوصفه ضرورة من ضرورات التنشئة الاجتماعية والثقافية، وأساسًا من أساسيات نجاح المؤثرات الثقافية وتوجهاتها الخاصة بالطفل.

ومع أن أسس هذه التنشئة لم تبقَ على حالها، فقد تدخلت التكنولوجيا الاتصالية ووسائلها الحديثة في توجيه الطفل وصياغة مفاهيمه، صياغةً أخرى أثرت كثيراً على خطط ومفاهيم الأسرة ووسائلها في التربية والتوجيه والتثقيف.

ولو درسنا هذه الوسائل وشخصنا تأثيراتها على تربية وتثقيف الطفل لوجدناها واضحة كل الوضوح في التشابك القيمي للتوجيه العام، ومن هذه الوسائل أو الوسائط الاتصالية المهمة «التلفزيون»، الذي اخذ مساحة واسعة في تربية الطفل وتوجيهه وجهةً تكاد تؤثر - بل أثرت - بشكل كبير على التوجيه الخاص للأسرة، وكل ذلك قد أحدث نوعاً من التشابك القيمي الذي أثر سلباً على توجيه الطفل وترصين قيمه التربوية والثقافية، وبذلك فقد ظل الطفل حائراً، قلقاً، متردداً، بين قيم التوجيه العام الذي يتلقاه من أسرته، وبين قيم التوجيه الخاص الذي يصله من التلفزيون ويفعل فعله في تربيته وتثقيفه وتوجيهه، وهذا ما سنكشفه بوضوح في أسطر المبحث التالي.

الطفل بين التوجيه الأسري والتوجيه التلفزيوني

إزاء هذا التشابك القيمي، والصراع الفكري، وهذا الاختلال الحاصل لثوابت التوجيه وضوابطه القيمية داخل الأسرة العربية، نتيجة البث التلفزيوني المفتوح، أصبحت هناك أكثر من مشكلة وأكثر من مجابهة بين الأسرة والتلفزيون، وبين القيم المحافظة والقيم المفتوحة، يرجع سببها الأساس في عدم السيطرة على أوجه التوجيه، بعد سيطرة التلفزيون على عقل الطفل واهتمامه. فقد غيّر التلفزيون من وظائف الأسرة وبيئتها، وأحدث اختلالات على مستوى السلطة داخلها، وجعل من مفهوم الصراع بين الأجيال مفهومًا يتخذ عدة أبعاد وجبهات، وأدخل قيمها في صراع مع تلك القيم التي يستمدّها الطفل من برامج خاصة تلك التي تنتمي لمجتمعات بعيدة عن مجتمعه، وقّص من العلاقات العائلية والعلاقات مع الأقارب وقضى على العديد من العادات العائلية والتقاليد الأسرية التي كان الأطفال يحتفون بها قبل مجيء التلفزيون وشيوع مفاهيمه الخاصة في المجتمع.

وبذلك تصبح هناك خشية من أن يحل التلفزيون محل الأب في التوجيه والإرشاد، وذلك لتأثيره الكبير على وعي الطفل وحواسه وسلوكه وأنماطه التفكيرية والثقافية. ويقف الآباء إزاء ذلك في حيرة كبيرة بين أنماطهم التقليدية في التوجيه والتربية المستمدة من أصالة الهوية الثقافية والحضارية وسماتها الدينية والاجتماعية والثقافية، وبين التوجيه والإرشاد الغريب عن ذلك والمتناقض معه والذي تقوم به البرامج التلفزيونية الوافدة دون قيود عبر الفضاء. وأمام هذه الحالة يفقد الطفل السيطرة

على مكامن التوجيه الصحيح في سلوكه لحيرته بين التوجيهين المتضادين؛ بين توجيه الأسرة وتوجيه التلفزيون، لذلك «بدأ طفل اليوم يفقد الكثير الضروري لتكوين الرؤية السليمة لكل ما يحيط به من مواقف وقيم واتجاهات ومعايير معقدة وغريبة بل ومتناقضة أحياناً، الأمر الذي جعله يفتقر إلى إمكانيات احتواء عناصر التوافق الاجتماعي المطلوب، كما بدأ الآباء والأمهات يستصرخون ضمير العلماء والمصلحين ورجال القانون والدين لمساعدتهم على مواجهة آثار خبيثتهم مما يعانيه أبنائهم من قلق وضياع ورفض ومرد»²، نتيجة متاهتهم بين التوجيه الأسري والتوجيه التلفزيوني خاصة في بثه المفتوح على مصراعيه عبر القنوات الفضائية العالمية التي يغلب على برامجها في التوجيه والتنشئة طابع الإثارة، الذي يسعى إلى إثارة غرائز الأطفال وإشباع رغباتهم بالتسلية الفارغة والمتعة المصورة والحركة المثيرة وغير ذلك مما تبثه هذه القنوات في برامجها.

وإذا كانت وسائل الإعلام، وعلى رأسها التلفزيون، تؤلف قوة مهمة وفعالة ومؤثرة في المجتمع الحديث، بفضل ما تقدمه لنا من معلومات، وما توفره من أسباب الترفيه والتوجيه، فإنها بذلك قد احتلت مكان الوالدين والمدرسين في التربية ونقل المعلومات والمعرفة إلى الأفراد، وهكذا يمكن للتلفزيون أن يبت ما يشاء من القيم العدوانية والاستهلاكية وتحقير الذات والسلوكيات الشاذة التي لا تمت لقيم المجتمع بصلة، دون مقاومة كبيرة من طرف الفاعلين التربويين والآباء داخل الأسرة بالأساس، فالقدوة التي كان الآباء يمثلونها في توجيه التربيوي السليم تأسيساً على الهوية الحضارية العربية الإسلامية، قد تضاءلت «نجوميتها» وأصبح البطل والمذيع ولاعب كرة القدم والموسيقي وغيرهم أكثرهم القدوة»³.

إن اختيار القدوة والتشبه بها بين الأب وأبطال التلفزيون والامثال لتوجيهات هذه القدوة أينما كانت، أصبحت من المشكلات الكبيرة التي تحير الآباء وتقلق العلماء والمُربيين، ليس في المجتمعات العربية والإسلامية فحسب، إنما في أغلب المجتمعات العالمية، ما دعا هؤلاء العلماء إلى إجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تناقش هذه القضية من كل جوانبها وتضع لها الحلول المناسبة.

ففي دراسة قام بها العالم «جيمس هالوران» أظهر «أن 97 % من الأطفال في سن الحادية عشرة الذين شملتهم الدراسة، أعلنوا ثقتهم في التلفزيون كمصدر إعلامي توجيهي أكثر من ثقتهم بأي مصدر آخر»⁴.

وفي بحث آخر قام به الباحث المغربي عبد الرحمن الغريب حول الأحداث الجانحين بالمغرب وعلاقتهم بالبرامج التلفزيونية، اختلف الأمر بالنسبة كمصدر الثقة، حيث أكد الباحث على أن نتائج بحثه أظهرت نسبة كبيرة من وحدات العينة جوابًا على السؤال نفسه، بأن ثقتهم بوالديهم أكثر من التلفزيون، وقد يرجع هذا الاستنتاج إلى الاختلاف في طبيعة المجتمع ومدى تماسك أعضائه والتقاليد والمعتقد الديني الذي يؤمن به»⁵.

لذلك تبرز في هذا الاتجاه في المجتمعات العربية حالة إيجابية متقدمة، تعبر عن قوة التماسك الاجتماعي داخل الأسرة وداخل المجتمع، تبعًا لتقاليد هذه المجتمعات وإيمانها العميق بالتعاليم الإسلامية التي تشدد على ضرورة وحدة العائلة وقيمها من خلال احترام الأبوة والأمومة والأخوة وصلة الرحم، إضافة إلى احترام الجيرة وإطاعة الكبير من قبل الصغير وعطف الكبير على الصغير، وغير ذلك الكثير من القيم والمثل

والتعاليم التي سنتها الشريعة الإسلامية السمحاء، الداعية إلى الترابط الأسري وإلى تعميق دعائمه داخل المجتمع. وهذه العوامل هي التي ميّزت المجتمعات العربية والإسلامية عن غيرها من المجتمعات بخاصية الترابط الأسري على الرغم من النفوذ القوي لتأثيرات التلفزيون في قطاعات واسعة من المجتمع، فليس غريباً أن تظهر نتائج الدراسة الثانية للمجتمع المغربي - وهو نموذج للمجتمع العربي الإسلامي - لتؤكد أن النسبة الأكبر من أطفال العينة - وهم أطفال المجتمع - ما زالت تضع ثقتها بالوالدين أكثر من التلفزيون. أما الدراسة الأولى للباحث الأجنبي - وهو نموذج للمجتمعات الغربية - بنتائجها الخطيرة التي أظهرت أن «97%» من الأطفال تضع ثقتها بالتلفزيون أكثر من أي مصدر آخر؛ فهي دليل على فقدان وحدة العائلة وعدم تقييد المجتمعات الغربية بأصول الترابط الأسري والتماسك الاجتماعي وغياب سلطة الأبوة وقيمتها العليا بالنسبة للابن، وتحرر هذا الابن نوعاً ما من هذه السلطة، كلها عوامل أساسية رجحت الثقة بالتلفزيون أكثر من غيره في المجتمعات الغربية على عكس حال الابن في المجتمعات العربية الإسلامية.

من هنا يأتي التأكيد على أهمية وحدة العائلة والحفاظ على قيم الترابط الأسري مقابل أخطار التلفزيون وتوجهاته السلبية، وأهمية الحذر والتنبيه لتحدياته الراهنة والمستقبلية لقيم الأسرة واختراقها في المجتمعات العربية والإسلامية، وخاصة الحذر من «منزقات» الإنتاج التلفزيوني الوافد، وما يحمله من توجهات غريبة لا تتناسب وطبيعة أطفالنا وقيمهم التي نشأوا عليها وتربوا على هديها.

ومع وجود ثقة الأطفال العالية بوالديهم أكثر من التلفزيون في

مجتمعاتنا، ومع وجود قيم الترابط الأسري والاجتماعي ووحدة العائلة وقوة تأثيرها وسلطتها على الأطفال تبعًا لقيم وتقاليد المجتمعات العربية والإسلامية، إلا أن ذلك - على مرور الزمن - لا يمنع من الإصابة بالعدوى من أمراض التلفزيون، خاصة في بثه الفضائي المفتوح المتواصل ليل نهار، وعلى كل الاتجاهات، ولربما ذلك لا يجعلنا بمأمن عن أخطار التلفزيون القادمة، ولربما تكون تقنياته الأكثر تطورًا في المستقبل تجبر أطفالنا على تقليد أطفال الغرب، مثلما حصل الآن في بعض مناطق المجتمعات العربية والإسلامية التي وقعت تحت تأثير الثقافات الوافدة. فهناك نسبة كبيرة من أطفالنا راحوا يقلدون أبطال الغرب الذين يقدمهم التلفزيون، ويتصرفون على وفق «تقليعاتهم» في التصرف والملبس ومستوى التفكير، وغير ذلك الكثير الذي ينذر باستفحال تأثيرات التلفزيون السلبية على أنماط السلوك والوعي والثقافة.

إضافة إلى ذلك فما زال تخوف الأسرة من سيطرة التلفزيون على عقل الطفل وثقافته وتحكمه بسلوكه، أخذًا بالاتساع ويثير القلق والمخاوف الكبيرة لدى هذه الأسرة، فقد لعب التلفزيون بقنواته الفضائية المتعددة دورًا كبيرًا باختراق الجو الأسري ونظامه، وبات - في برامج السلبية وأفكاره المغايرة - يشكل خطرًا واضحًا على تقاليد هذا الجو الأسري ونظامه وقيمه وأعرافه المستمدة من رسوخ ثقافة مجتمعة وأصالته الحضارية، إذ أصبحت هذه الأسر - خاصة الأسر الفقيرة - تواجه أكثر من مشكلة، وعلى أكثر من جانب في الحياة العامة، إضافة إلى المشاكل السابقة التي واجهتها في الجوانب التربوية والسلوكية والثقافية جراء سيطرة التلفزيون وتأثيراته السلبية على أطفال هذه الأسر.

ففي الجانب الاقتصادي تواجه هذه الأسر مشكلة توفير الحاجات لأبنائها، بعد استفحال العنصر الدعائي على العناصر الأساسية الأخرى للتلفزيون الذي راح يروج لمئات البضائع والحاجات والسلع كل يوم، ليصبح بذلك واجهة مهمة من واجهات السوق التجارية، وهذا بدوره يفتح الشهية الاستهلاكية المثيرة لدى الأطفال، عبر إعلاناته التجارية المتواصلة على مدار ساعات البث اليومي، والتي تضح بكل ما هو جديد ومغري من نتائج التكنولوجيا الجديدة وابتكاراتها السلعية، والذي تعجز الأسرة في الغالب عن الاستجابة له وعن توفيره ولو بجزء يسير منه لأبنائها، كونه يفوق مستوى دخل الأسرة وطاقتها المادية، ويتعدى قيمها بالقناعة والكفاف التي نشأت عليها. ولا شك «أن ذلك سيؤدي إلى تقويض صورة الأب، باعتباره المسؤول الأول عن تلبية الحاجيات الضرورية لأطفاله»⁶، الذين تدفعهم عادةً إغراءات التلفزيون في إعلاناته التجارية والدعائية ودعواته إلى الرفاهية الزائدة وتوفير ما ينقصهم، دون النظر إلى مستوى دخل العائلة المادي، وعدم الاستجابة لذلك من قبل الأب أو الأسرة بشكل عام يشعر الأطفال بالحرمان والتفكير السلبي لسد النقص بطرق مشروعة وأخرى غير مشروعة، فالمهم لديهم هو إشباع رغباتهم وتوفير احتياجاتهم سواء الضرورية وغير الضرورية، مهما كانت النتائج والانعكاسات السلبية. وتعد هذه الظاهرة من المشكلات الكبيرة التي قد تؤدي بهؤلاء الأطفال إلى الانحراف والسلوك الجانح، وبالتالي يصل بهم الحال إلى تجاوز قيم الأسرة وتربيتها بشكل واضح.

إن إدانتنا هذه للتلفزيون في بثه المفتوح والمتعدد في جانبه السلبي، وإرجاع العديد من الانحرافات والأخطاء السلوكية للأطفال إلى برامجه وتأثيراته السلبية على خليتهم السلوكية والثقافية والاجتماعية؛ لا يعني

بأي حال من الأحوال تربية الأسرة من مسؤوليتها الأخلاقية والإنسانية والثقافية في التنشئة الصحيحة، التي يفترض بها أن تؤدي دورها الفاعل في إعداد الطفل وتحصينه، وأن تقف بمواجهة الأخطار المحتملة من المشاهدة التلفزيونية السلبية أو تقلل من تأثيراتها السلبية على الأطفال، فقد بينت الدراسات المختلفة أن للتنشئة الأسرية ونوعياتها دور كبير في تحديد ماهية التأثيرات التلفزيونية ومداها وحجم الأخطار المحتملة، وبلوغ التأثيرات السلبية للمشاهدة التلفزيونية إلى صميم الطفل لا يمكن أن يكون فاعلاً دون أن تكون هناك استعدادات أولية لذلك في شخصية الطفل، وفي وعي الأسرة ومستواها الثقافي الذي يستطيع أن يحدد التأثير السلبي من عدمه في المشاهدة التلفزيونية ونوعيتها ومصدرها؛ لذلك أظهرت الدراسات أهمية التنشئة الأسرية ودور الوالدين في تحصين الطفل بالمناعة الشخصية وتكوين الرؤية النقدية والتحليلية الصائبة للمشاهدة التلفزيونية الإيجابية، والوصول بوعي الطفل إلى مستوى متقدم يستطيع من خلاله التمييز بين ما هو سلبي وما هو إيجابي في برامج التلفزيون، وإدراك ما يفيد الطفل مما لا يفيد في المشاهدة، وغير ذلك مما يتصل بالتلفزيون وضبط آليات المشاهدة وزمنها.

إن وعي الأب ومستوى نضجه الثقافي هو الذي سيحدد مستوى التنشئة الأسرية ودورها في شخصية الطفل، أما الأب الذي يفتقر إلى المقومات الثقافية وضعف الإدراك لماهية المؤثر التلفزيوني، سينعكس مستواه الثقافي الضعيف على بنية التنشئة الأسرية وتربيتها إيجابياً أو سلبياً، أي أن سلوك الأبوين داخل الأسرة ينعكس مباشرة على سلوك الطفل «وملاحظة الطفل لسلوك أبويه يكون أكثر تأثيراً من مجرد إعلام أبويه له بالسلوك الملائم، فعندما يستمع إلى أبويه وهما يوجهانه فهو يتعلم فقط ما الذي يريدانه

منه، ومن خلال ملاحظة سلوكهم فهو يتعلم كيف يصدر السلوك»⁷، وكيف يتصرف إزاء هذا السلوك الذي يحدد قيم الوالدين ومستوي ثقافتهم، فالطفل هنا لا يندم على تصرفه الخاطئ لوعيه أن منشأ هذا التصرف قد ترسخ في سلوكه بناء على سلوك والديه وتربيتهما الخاطئة له، فالقدوة الحسنة في السلوك والتنشئة تعطي مثلها في سلوك ونشأة الطفل، كذلك القدوة السيئة في السلوك والتنشئة تعكس نتائجها السلبية في بنية الطفل السلوكية والثقافية، لذلك فمنشأ الأسرة وبيئتها ونظمها الثقافية والتربوية والسلوكية هي التي تحدد منشأ الطفل وسلوكه؛ «فإذا كانت البيئة الأسرية تعيش حالة صراعات وفقر مادي وثقافي وسوء تربية، فإن ذلك لن يعطي للطفل إلا نماذج سيئة، تكون بحكم وضعها المزري ناقمة على المجتمع، ولا تولي كبير اهتمام للحاجات النفسية والاجتماعية للطفل، ما يعرض هذا الأخير إلى البحث عن نماذج أكثر «إشباعاً» وتعويضاً في بيئات أخرى أكثر استلاباً وتوهيمًا، غالبًا ما تكون القيم المستقاة منها مضادة للأسرة ومقوضة للهوية الحضارية للمجتمع كما هو الحال في التلفزيون»⁸.

وفي الغالب يفتقر الطفل - خاصة في مجتمعاتنا العربية - إلى المقومات الأساسية التي تجنبه مخاطر التلفزيون، ومن هذه المقومات المرجعية الثقافية للأسرة وغياب دورها أو ضعفه في إلهام الطفل وفتح مداركه واستعداداته للتمييز بين البرامج المختلفة، والابتعاد عن الوقوع في مهاوي التقليد واتخاذ القدوة والإرشاد من نماذج التلفزيون، حيث يمثل ضعف هذه المرجعية ضعفًا في إدراك الطفل لمقوماته الذاتية في المشاهدة الإيجابية. كذلك ضمن المقومات الأساسية التي يفتقرها الطفل هي فقدانه لمرجعياته الثقافية التي تعني «ثقافة الأطفال»، فهي الأخرى يشكل غيابها فراغًا فكريًا ومعرفيًا في شخصية الطفل، ما يجعله سهل التأثير والانقياد للنماذج

التي يعرضها التلفزيون، وفقدان هذا المقوم في شخصية الطفل يجعله شخصية هشة تتأثر سلباً ولا تؤثر إيجابياً في محيطها، بحيث تصبح هذه الشخصية شخصية فارغة من المحتوى الثقافي والفكري، وذات سلوك سلبي أكثر مما هي سوية في محيطها، وافتقارها إلى المقوم الثقافي يفقدها الكثير من المزايا السلوكية المنضبطة، ومنها صمام الأمان تجاه القيم السلبية، والمشاهدة الخاطئة للتلفزيون، ومؤثراته السلبية.

من هنا تأتي أهمية «ثقافة الأطفال» ودورها في التنشئة الأسرية، التي لا تتكامل وتأخذ آلياتها الصحيحة وعناصرها الفاعلة «إيجابياً» في شخصية الطفل، دون المنشأ الثقافي وجوه الصحي الذي ينمو عادة بتأثير كبير من مغذيات «ثقافة الأطفال» وخصائصها الموضوعية والفنية والأسلوبية والعمرية في عوالم الطفل وشخصيته، غير أننا في واقعنا العربي نجد ضعفًا في هذه الثقافة، وتغيّباً لدورها في آليات التنشئة الأسرية، ما جعل الطفل العربي «يفتقر إلى الإطار المرجعي الذي توفره ثقافة الأطفال والتي تمد جذورها في الواقع العربي، والذي من شأنه أن يؤمن حدًا أدنى من المناعة تجاه عملية التأثير، وفقدان هذا الإطار المرجعي يجعل وضعية الطفل العربي وضعية نموذجية للتأثير الاجتماعي»⁹ لانعكاسات المشاهدة التلفزيونية ونماذجها المتعددة التي تفرض سلوكياتها وثقافتها بطبيعة الحال على سلوكيات الطفل وثقافته.

فلو أننا أعنا الطفل بالاستدلال على المرجعية الثقافية التي توفرها له «ثقافة الأطفال» على وفق خصائصها وفاعليتها في التنشئة الأسرية، لما تحمّلنا وزر المشاكل المتعددة التي تفرزها المشاهدة التلفزيونية وتأثيراتها السلبية، ولما أصبحت شخصية الطفل بؤرة للصراعات النفسية الداخلية والإفرازات السلوكية السلبية التي تدفعها مؤثرات التلفزيون.

وبالنتيجة يبقى دور الأسرة - وخاصة الأب - دورًا فاعلاً في توجيه المشاهدات التلفزيونية لطفله ومراقبة التأثيرات السلبية للبرامج التلفزيونية على سلوكه السوي وعدم تبني السلوكيات الخاطئة، والتدخل الإيجابي في تحديد المشاهدات بتحديد ساعات بثها وخلق الوعي الثقافي للمشاهدة الإيجابية، عبر اختيار البرامج ومصاحبة الأطفال ومحاورتهم أثناء المشاهدة وطرح الأسئلة والإجابة عليها، لخلق نوع من التحوار المعرفي بين الأب والطفل، وهذا من شأنه أن يحرك ذهنية الطفل وفاعليته في تكوين المواقف الإيجابية في التحليل والنقد وإدراك الجوانب السلبية في البرامج التلفزيونية.

وضمن هذا الإطار يحدد العالم الدكتور «دافيد انجلاند» بعض النقاط الأساسية كقواعد علمية للمشاهدة الإيجابية للتلفزيون، ويدعو الآباء إلى إتباعها مع أطفالهم في المشاهدة التلفزيونية المشتركة، حيث أكد عليهم وخاطبهم بقوله: «كونوا متأكدين دومًا أن أطفالكم لديهم سبب جيد ومحدد لمشاهدة ما يرغبون مشاهدته، وإذا لم يكن لديهم هذا السبب فبادروا فورًا إلى إغلاق الجهاز. كذلك ينبغي أن تصرّوا على أن يشاهد أطفالكم برنامجًا واحدًا في الجلسة الواحدة، وتدخلوا للحد من المشاهدة التلقائية، وخططوا لجلسات مشاهدة لكل أفراد العائلة مسبقًا، ويجب أن يكون هناك واحد من أولياء الأمور ليتقاسم المشاهدة مع أطفاله، إن هذه القاعدة وحدها يمكن أن تكون ثورة في عالم مشاهدة الأطفال للتلفزيون. كذلك راقبوا جيدًا ما يشاهده أبنائكم، وكونوا إيجابيين بالتدخل إذا تطلب الأمر ذلك، لا تستعملوا التلفزيون عقابًا أو ثوابًا، كونوا نماذج طيبة لأبنائكم، وراقبوا أنفسكم فيما تشاهدون، وشجعوا غيركم على فكرة تدريس التلفزيون في مدارس مجتمعاتكم المحلية» 10.

إن هذه النقاط التي جاءت متسمة مع الواقع المتطور لآليات التلفزيون ومشاهدته، تضع المشاهدة التلفزيونية في الإطار العلمي الصحيح، وتضع الأب والطفل في الصورة الصحيحة التي ينبغي أن يعرفانها أثناء المشاهدة التلفزيونية، وكذلك لخلق نوع من التقاليد الصحيحة للانجذاب إلى نوعية البرامج وموضوعيتها في المشاهدة التي لا تترك أثرها السلبي في المشاهد وتأخذ مجالها الطبيعي في الفائدة، ولربما بذلك تخلق جوًا صحيًا وصحيًا للمشاهدة التلفزيونية الإيجابية التي نريدها أن تسود في جو الأسرة وهي تتعامل مع التلفزيون وبرامجه في حياته اليومية، ومن خلال ذلك أيضًا يمكن أن نؤسس لقواعد جيدة للمشاهدة التلفزيونية، ولربما بذلك نوقف أخطار التلفزيون أو نقلل من التأثيرات السلبية لبعض البرامج التلفزيونية على الطفل، ونضمن التأثير الإيجابي من المشاهدة التلفزيونية الصحيحة.

هوامش الفصل الرابع

- 1 - فاضل الكعبي، دعوة للاهتمام بثقافة الطفل.
- 2 - عدنان الدوري، اتجاهات معاصرة في معاملة الأحداث الجانحين، ص 68.
- 3 - عبد الرحمن الغريب، مصدر سابق.
- 4 - جيمس هالوران، الاتصال الجماهيري، التوجهات والمسؤوليات، مجلة البحوث، العدد «10»، ص 167 و1983.
- 5 - عبد الرحمن الغريب، إشكالية الهوية بين الإعلام التلفزي والتنشئة الأسرية للطفل العربي.
- 6 - المرجع نفسه.
- 7 - حسين محيي الدين أحمد، التنشئة الأسرية للأبناء الصغار، ص 5.
- 8 - عبد الرحمن الغريب، مرجع سابق.
- 9 - زق الله رالف، التلفزيون والأطفال، التسرب الأيديولوجي من خلال الصورة، ص 25.
- 10 - جلاند ديفيد، التلفزيون وتربية الأطفال، ص 103.

الفصل الخامس

تربية وتثقيف الطفل في إطار التنشئة الاجتماعية والثقافية

* التهذيب وأساليبه في التنشئة الاجتماعية والثقافية

* المدرسة بين الوظيفة التربوية والوظيفة الثقافية

* الطفل والطبيعة وتفاعلهما في التنشئة الاجتماعية والثقافية

* أنماط الأطفال وأنماط التنشئة الاجتماعية والثقافية

* التربية البيئية للطفل واتجاهاتها الثقافية

* أقران البيئة والتلوث الثقافي

* مفاهيم التلوث الثقافي لبيئة الطفل

التهديب وأساليبه في التنشئة الاجتماعية والثقافية

عادةً تخضع التنشئة الاجتماعية للأطفال لمؤثرات عديدة تلعب دورها في طبيعة هذه التنشئة وأسلوبها وشكلها، منها «شخصية الوالدين» وما تعكسه هذه الشخصية من سلوك وثقافة وتربية وأساليب العيش على الأطفال، إضافة إلى تأثير الأفكار الدارجة التي ترؤج لها وسائل الإعلام ووسائل الاتصال المختلفة، وكتب الأطفال، ولعبهم وتجمعاتهم الاجتماعية في المحيط الاجتماعي وفي الجو المدرسي، وفي عموم البيئة التي يتحرك فيها الطفل ويلتقط منها ما هو مسموع ومرئي من العلامات والألفاظ والصور والسلوكيات، وكلها تشكل تحولاً في إطار التنشئة الاجتماعية وبنيتها التربوية والتطبيقية في المجتمع.

هذا يعني أن طبيعة المجتمع وأساليب نشأة أفراده وتقاليده، وما تعارف عليه من قيم وطباع ونظم، هي المحدد العام أو الخاص لطبيعة عيش هؤلاء الأفراد ونظمهم السلوكية والأخلاقية والتربوية التي انطلقت من قيمهم الثقافية والحضارية التي ساروا عليها وتطبعوا على وفق نهجها وأساليبها في الحياة.

من هنا تأتي التنشئة الاجتماعية لتضع الإطار الصحيح لسمات الثقافة العامة لهذا المجتمع، ولتضع الإطار الصحيح الذي ينظم آليات التعايش

والتكيف والتهديب والإعداد الاجتماعي والتربوي والثقافي للأفراد، فإننا عندما نريد أن يخضع الأفراد إلى نظم المجتمع وقياساته في الأخلاق والتربية والسلوك فإننا نعمل بالدرجة الأساس على تهديب الأفراد تهيئاً كاملاً على وفق ذلك، على أن يخضع هذا التهديب لنظمنا وعاداتنا وأساليبها وأمطنا الثقافية والاجتماعية والتربوية، لكي تتم من خلال ذلك عملية التوافق الصحيح بين ما يريده نظام المجتمع من ضبط سلوكي واجتماعي في ضوابط الشخصية الفردية وعلاقتها بالأفراد الآخرين في المجتمع؛ وبين ما نريده نحن من مستوى أخلاقي وتربوي واجتماعي وثقافي لأفراد أسرنا أو مجتمعنا، لكي نجعل الحياة أكثر استقراراً والعيش فيها أكثر أمناً وسلامة ورقياً وتكيفاً بين الفرد والجماعات، وهذا ما يقوم به التهديب في عملياته وأدواره ونشاطه وفاعلياته في جوهر التنشئة الاجتماعية، والتهديب هنا هو المعوّل عليه للقيام بمهمة الإعداد والتكيف والضبط والتوافق الاجتماعي والسلوكي والأخلاقي والتربوي لنظم الشخصية ودوافعها وقدراتها، ولأن التهديب هو روح التنشئة الاجتماعية وجوهرها، فلا تنشئة اجتماعية سليمة دون أن يكون هناك تهديب سليم وفاعل في آلياتها، وإذا تركت التنشئة الاجتماعية مسؤوليتها في التهديب فإنها تسلم أمرها إلى «القضاء والقدر» ومؤثرات العوامل الخارجية السلبية منها والإيجابية في أن تفعل فعلها في إطار هذه التنشئة لهذا الطفل أو ذاك، لتصنع منه شخصية عدوانية أو خارجة عن القانون، أو شخصية ضعيفة وسلبية يصعب تكيفها الطبيعي مع المجتمع السوي، أو تصنع من هذا وذاك شخصية طيعة تتقبل كل المؤثرات السلبية أو الإيجابية وتتوافق معها بنفس المستوى، فيجعلها ذلك سهلة أمام عوامل الانحراف والانزلاق من التنشئة الاجتماعية المتوافقة إلى مهاوي الجريمة والجنوح والسلوك السلبي الذي لا يؤثر على هذا الفرد

وشخصيته فحسب، إنما يكون تأثيره السلبي على عموم المجتمع وبنائه الاجتماعي والأخلاقي، لذلك يأتي التهذيب لتفعيل التنشئة الاجتماعية في فعلها ودورها الأساس.

والتهذيب أو الترويض كما يحدده العلماء هو المعنى الإيجابي لأسلوب التنشئة الاجتماعية، إذ يُقصد منه اعتبارات ومحددات عديدة لضبط السلوك والانفعالات والغرائز والتصرف، والخلاصة منه إلى نوع من السلوك المتوافق مع التكيف الاجتماعي وطبيعة نظم المجتمع السلوكية والاجتماعية.

ويُعرف التهذيب كما يحدده علماء «هيئة معهد دراسة الطفل بجامعة تورنتو بكندا» على أنه: «التخطيط لكل المؤثرات التي سوف توجه تطور الطفل وتقوده، أما الاستعمال الشائع للتهذيب بين الناس والذي يعتبر التهذيب مجموعة من العقوبات ومن القيود والأوامر والنواهي، فإنه يعني نظرة ضيقة ومحددة إلى أسس تهذيب الطفل، ولا يمكن قبولها أساسًا، وإنما يعتبر التهذيب محاولة من جانب الأبوين والمُعَلِّمين وسواهم في تهيئة الشروط الملائمة التي يمكن بواسطتها مساعدة الطفل على أن يتعلم الأنماط المرغوبة في السلوك، وأن الغرض الأساسي من هذا التهذيب ليس إنتاج أطفال حسني التصرف فحسب، وإنما لكي ينشأوا سعداء، ويتزعرعوا وهم حسنو التوافق والتلاؤم في حياتهم»¹. لذلك علينا أن نعي تمامًا آليات التهذيب الصحيح والغرض منه لكي نخرج بنتيجة إيجابية تحقق لنا ما نصبوا إليه في تهذيب الطفل وترويضه بالطريقة التي تمنح التوافق الموضوعي بيننا وبين الطفل، أي تمنحنا الرضا بمستوى هذا التهذيب ونتائجه في شخصية الطفل، ورضا الطفل علينا، وقبوله بنتائج التهذيب وعوامله الفاعلة والمؤثرة إيجابيًا في سلوكه وفي محيطه.

إن التهذيب في إطاره الوظيفي يقوم على أساس التوجيه والإرشاد لنوازع الطفل وقدراته وغرائزه وسلوكه، وهذا التوجيه والإرشاد يتطلب نوعاً من الضبط الذي يؤدي إلى النتائج المرجوة، وهذا الضبط هو الذي يراقب الطفل وينظم شؤونه وسلوكه وفعالياته، وتعتبر من أهم مقومات التهذيب وأكثر النتائج فعالية وإيجابية في تربية الطفل وتهذيبه. ويتطلب هذا الضبط في آليات التربية والتهذيب «السيطرة المباشرة وغير المباشرة على شؤون الطفل من غير إلحاح عليه، فكلما كانت السيطرة غير المباشرة ناجحة أكثر في قيادة الطفل كلما قلت الحاجة إلى إتباع السيطرة المباشرة في توجيهه، لذلك جاء الضبط ضرورياً وذلك لعدم نضج الطفل النضج الكافي، ولمساعدته على أن يتعلم كيف يتوافق من الناحية الاجتماعية مع الآخرين، ولحمل الطفل على اكتساب القدرة على الضبط الذاتي»² الذي يدفع الطفل إلى الاعتماد على قدراته وحوافزه الذاتية في اختيار السلوك الإيجابي والتقيّد به، بناءً على ضبطه الذاتي الذي جعله يميّز بين السلبي والإيجابي في السلوك الاجتماعي العام.

إن التهذيب لكي يأخذ دوره ووظائفه وفاعليته في سلوك الطفل وقدراته ودوافعه ومجمل فعالياته الشخصية؛ يحتاج إلى قيادته في التوجيه والتنظيم والإرشاد، لذا تقع مسؤوليته الكبرى بشكل أساسي على الوالدين بوصفهما المسؤولين الأساسيين عن إدارة السلطة في البيت. وقد أدرك العلماء دور الوالدين وفاعليتهما في تربية الطفل وتهذيبه، فأكدوا على أن الأم تضطلع بدور أكبر ومسؤولية أوسع من الأب للأسباب التالية:

• لأنها تبذل جهوداً أكبر ولمدة أطول في العناية الشخصية به.

• وأنها أعمق تفهّماً لدرجة تقدمه ومديات تطوره.

• وأن الأم لها الميل نحو تقضية وقت أطول في السهر على الأطفال والعناية بهم.

• وكذلك زيادة اعتماد الطفل على أمه.

• ولأن الأب يغيب عن البيت معظم النهار عادةً، فتشغل الأم مكان الأب في تنظيم أعمال الطفل الروتينية اليومية.

• ولأن الأب يبقى بعيداً عن الاهتمام بالطفل الصغير جداً أو العناية به³.

ونتيجةً لذلك تحدث هناك بعض الفروق الأساسية في أسلوب تنشئة الطفل ومقومات تربيته وتهذيبه، وقد خلص علماء معهد دراسة الطفل بجامعة تورنتو بكندا إلى أن الأب والأم «يحتاجان إلى الاتفاق على خطة وأسلوب معينين يتبعانه في تنشئة الطفل ثقافياً واجتماعياً، لسببين أساسيين أولهما: أن عدم الاتفاق على ذلك يؤدي إلى الفوضى والارتباك، وثانيهما: أن هناك خطراً في أن يصبح أحد الأبوين متساهلاً مع الطفل، للتعويض عن التشدد الذي يديه الآخر منهما نحوه. كذلك يحتاج الأبوان إلى عقد مؤتمرات أو جلسات بين الحين والآخر لغرض تحديد الأهداف والقيم والمبادئ الأساسية، وكذلك تعيين الأساليب المؤدية لتحقيقها. كذلك يُخشى من خطر آخر ألا وهو: أن أحد الأبوين ينحو اتجاهات ومستويات أعلى مما لدى الآخر منهما، لذا.. لا ينبغي لأحد الأبوين أن يستأثر بمركز الصدارة في تنظيم شؤون الطفل، سواء في نواحي وضع الخطط وفي طريقة حل المشكلات التي يعاني منها الطفل»⁴. ولكي لا يكون هناك خلل في آلية التنشئة الاجتماعية والثقافية وطريقتها وأسلوبها في ضبط سلوك الطفل وتربيته في الإطار الصحيح.

المدرسة بين الوظيفة التربوية والوظيفة الثقافية

إن المدرسة بفاعليتها العامة حُطّط لها أن تكون محفزاً قوياً لعناصر الثقافة، وأن تكون نظرتنا إليها هكذا من هذا المنطلق إضافة إلى وظيفتها التربوية، إلا أننا في واقعنا العام «غالباً ما نهتم بجوانبنا التربوية والتعليمية على قدر من الأهمية والقداسة، ونضعها في المقام الأول - نوعاً ما - من قضايانا المختلفة ومن اهتماماتنا المتعددة، وهذا شيء طبيعي وأساسي، وله ضرورته الملحة في بنيتنا الإنسانية وإعداد كينونتنا في التصرف والسلوك بوصفها - أي الجوانب التربوية والتعليمية - المدخل إلى المعارف وتنظيم السلوك الجيد، والوصول إلى الوعي العام وطرائق الابتكار وغيرها من القيم والسمات التي تدخل في تقويم حياتنا، وإعدادها وفقاً للمنهجية التربوية السليمة، التي تجعل من الفرد عنصراً إيجابياً، فاعلاً ضمن المجموع في المجتمع»⁵.

ومع الأهمية الكبيرة التي تحملها القيم التربوية، ومنهجيتها، وطرائقها التعليمية في تقويم الإنسان وإعداده، إلا أنها تُقَصَّر في الوصول إلى إشغال كامل ووعي الإنسان وفكره، وإملاء الفراغ الثقافي إملاءً كاملاً، وتعجز عن تفعيل طاقاته وقدراته وإبداعاته بشكل واضح، دون إسناد معرفي آخر يعين الفكر والوعي والمخيّلة على إنضاج كوامن الطاقات ومحفزات القدرات الأخرى، ذلك هو الجانب الثقافي الذي يعد من الأساسيات المكملة للأساسيات التربوية والتعليمية.

لذا.. حين يعتمد الطالب الجامعي، وفي المراحل الدنيا الأخرى، للاهتمام بمنهجية دروسه المؤسسية والوظيفية فحسب، دون أن يعمّق هذه الدروس

ومغذياتها بمؤثرات ثقافية واسعة تدعم قيمه الدراسية وعناصرها ومفاهيمه التعليمية، سنراه تقليدياً في وعيه وفي ثقافته، ومحدوداً في معارفه وتطلعاته. صحيح أن هذا الطالب هو نتاج منهجه الدراسي، وسلوكه ووعيه انعكاساً لهذا المنهج، وتعبيراً عن تأثيرات المؤثرات التربوية والتعليمية التي أثّرت مخيلته وقدراته في مؤسسته التعليمية والتربوية، إلا أن ذلك غير كافٍ لتعزيز شخصيته العلمية وتكامل سماته الثقافية المؤثرة دون الاستعانة بالمؤثرات الأخرى الداعمة لمنهجيته «المدرسية»، ليتجاوز محدودية المعارف ومحددات العلوم إلى فضاء العلوم والمعارف الواسعة الأخرى التي تتلاقح وتتفاعل فيما بينها، لتحرك مكامن قدراته ووعيه، لتتفاعل هي الأخرى على تحفيز مكامن إبداعه وابتكاراته وكل ما يرغب تحقيقه بعد سني البحث والدراسة.

من هنا تلعب الثقافة دوراً كبيراً في تنشيط الوعي الدراسي، وتفاعلاته مع المعارف الأخرى لتفعيل الطاقات العلمية وبلورة رؤيتها الخلقة في الواقع وتفاعلاته الاجتماعية، التي غالباً ما تعكس المؤثرات الثقافية الواضحة لثقافة المجتمع، في هذا السلوك أو هذا المنهج، فتبرز هنا أهمية الطاقة العلمية في فاعليتها، وتأثيراتها في الواقع وفي ثقافة المجتمع، وتطور هذه الطاقة يعني تطور المجتمع، وتشكل إضافة جديدة لإغناء ثقافة المجتمع، وهذا لا يتحقق دون الاعتماد على المحفزات الثقافية إلى جانب المنهجية التربوية والتعليمية الواضحة، منذ النشأة الأولى للإنسان المتمثلة بمرحلة الطفولة، التي تمثل أرضيتها المناسبة وأساسها.

لذا اهتمت المجتمعات المتقدمة بأساسيات «ثقافة الأطفال» وعناصرها في عون الطفل ومده بالمعارف الداعمة ونظم السلوك المتحفزة وبناء

القدرات بشكل أوسع؛ من خلال عناصر الثقافة إضافة إلى المنهجية التعليمية في المدرسة، وقد سخرت جل إمكاناتها وقدراتها لهذا الغرض وصولاً إلى حالة التكامل الاجتماعي والثقافي. وعدت ثقافة الأطفال جانباً أساسياً في حياة الطفل وعنصرًا إيجابيًا يدعم جوانبه التربوية والتعليمية لا معوقاً لهذه الجوانب كما يعتقد البعض من أصحاب النظرة القاصرة لثقافة الأطفال، بل إن البعض من هؤلاء ذهب إلى إلغاء أهمية ثقافة الأطفال، نافيًا حاجتها وضرورتها، معتقداً أن وجود «المدرسة» يكفي لتعليم الطفل وإنعاش ثقافته العامة ومعارفه، وسلوكه، وأنماط حياته، وتقوية مهاراته وخبراته. ويمكن تأكيد ذلك بالقول: إن المدرسة هي الحاضنة المعرفية والتنظيمية للعديد من سمات الثقافة والمدخل لها، لكنها ليست كل الثقافة، ولا هي بديلاً عنها، فالثقافة - مفهومًا وعلماً وسلوكًا - أوسع من المدرسة وأشمل، كونها - أي الثقافة - اشتملت على العلوم والمعارف والنظم والقوانين والعادات والعقائد وغيرها من الكل الشامل لجوانب الحياة، أما المدرسة فقد اشتملت على الجزء من الكل في الإطار المحدد في منهجيتها، وتفاعلاتها العاملة في مخيلة الطفل.

تُعد قراءة المنهج الدراسي، إلى جانب التمعن في كتاب خارجي معين، بمثابة الاطلاع على اتجاهين من المعارف أو تعلم علمين في وقت واحد، وهكذا الحال بالنسبة للاطلاعات المتعددة الأخرى.

وبهذا الفهم أصبحت متطلبات التحصيل الثقافي أكثر جدوى وأهمية إلى جانب الجدوى والأهمية الكبيرة للتحصيل الدراسي، ودون التحصيل الثقافي يصبح التحصيل الدراسي محدوداً في وعي الشخصية، لذلك أصبح الأساس هو دعم منظومة المعارف والعلوم في التحصيل الدراسي بمنظومة العناصر

الثقافية التي يشكلها التحصيل الثقافي لبناء الشخصية وتطوير قدراتها، على أن يكون منذ الطفولة، لتهيئة الاستعدادات لهذا الجانب وتنميتها باتجاه استقبال العناصر الثقافية والتجاوب معها، سواء في المدرسة أو البيت أو في المحيط السكني.

لذا فإن التأكيد على الثقافة إلى جانب المنهج الدراسي في المدرسة «بات من الضروري، ومن الأساسيات المهمة في حياة الطفل لينشأ نشأة تربوية وثقافية واجتماعية سليمة، والإغفال عن هذا الجانب أو تجاهله يعني ضياع فرصة مهمة من فرص نماء الطفل وتطويره، وتجاهل حق من حقوقه الأساسية، مع أن الطفل في أغلب المجتمعات يعاني من فقدان الكثير من حقوقه ومتطلباته وحاجاته الأساسية التي تكاد تغطي على الجانب الثقافي، إلا أن ذلك لا يلغي حاجته الأساسية للثقافة وأساسياتها في تنامي مراحلها الحياتية لكي لا يكون هذا النقص في الجانب الثقافي معوقاً له في المستقبل»⁶.

والانتباه إلى هذا الجانب يُعد من مسؤولية الأسرة أولاً ثم المدرسة التي تكمل مسؤوليتها مسؤولية الأسرة في تنشيط الجانب الثقافي في شخصية الطفل، ثم تأتي البيئة في المحيط الاجتماعي الواسع.

الطفل والطبيعة وتفاعلهما في التنشئة الاجتماعية والثقافية

وكما سبق وذكرنا أن الأسرة تشكل العوامل الأساسية لعناصر التنشئة الاجتماعية، أما العناصر الخارجية الأخرى والتي تأتي من خارج الأسرة فهي متعددة ومتنوعة الاتجاهات والجوانب، ومنها بشكل خاص وأساس «البيئة والمدرسة»، لما يشكلانه من أثر ودور كبيرين في اتجاهات التنشئة الاجتماعية وأساليبها في التربية والتلقي والتلقين والإحساس والتصور والاتصال الاجتماعي والإعلامي والثقافي.

وبما أن «البيئة والمدرسة» عاملان واسعان ومؤثران في حياة الطفل، وفي نتائج تنشئته الاجتماعية، لذا سنترك مجال الخوض في أساسياتهما والبحث فيهما إلى مباحث خاصة سنصل إليها في هذا الفصل، وذلك ليتسع مجال البحث فيهما لكل النتائج، وليأخذ البحث خصوصيته في الخاصية البيئية والمدرسية ضمن إطار التنشئة الاجتماعية.

ولكي نلّم بالاتجاهات الخارجية للتنشئة الاجتماعية في إطارها الطبيعي، يمكن البحث هنا في قضايا الطبيعة ومؤثراتها في نتائج التنشئة الاجتماعية، بوصفها- أي الطبيعة - العالم المفتوح الذي يتسع لكل عوالم الطفل وحركته وحريته واستقلاله، ونتائج تطوره الاجتماعي، وبناء مدركاته الحسية والعقلية والشعورية.

إن للطبيعة دور أساسي في تنمية مدركات الطفل، وتعزيز قدراته، وبناء مكتشفاته ومهاراته، فهناك دائماً علاقة اجتماعية بين الطفل والطبيعة، هذه العلاقة هي التي تمد الطفل بالمشيرات والخبرات التي تثري مهاراته وإحساساته ونشاطاته اللا متناهية.

كذلك هناك علاقة حسية قوية بين الطفل والطبيعة، كما ذهبنا إلى ذلك أستاذتنا العالمة والمُربيّة الفاضلة الأستاذة الدكتورة منى يونس بحري في قولها: «تتبن العلاقة الحسية بين الطفولة والطبيعة في ما يربطهما من إحساس بالبراءة، إذ تربطهما صفة التلقائية، ولذلك إذا التقيا اتفقا، فالطفل بطبيعته يحب الانطلاق؛ لا يقيده قيد ولا يعوقه عائق، وتحقق الطبيعة له ذلك بطبيعتها الفسيحة بذراعيها المفتوحتين على فطرتها، فينطلق فيها، يرمي نفسه بينها، يمتلكها، يقف متأملاً إياها، لزرعها وأشجارها وهي تتمايل في حرية، بطيورها، وزهورها، وفراشاتها وهي تتعاون على الحياة بحكمة من الله خالق الكون، ويتجول فيها مستكشفاً مجاهلها من دون رقيب أو حسيب على حركته الدؤوب وطاقاته التي لا ينضب معينها، كما يحدث في المنزل أحياناً»⁷. لذا فإن تلقائية الطفل وتلقائية الطبيعة في التقائهما المباشر، يؤثر تأثيراً كبيراً في خبرات الطفل، ونشأته، ونشاطه المتعدد الوجوه، والذي يجد الانطلاقة الواسعة في هذا المجال الخصب الذي يتيح للطفل الحرية وإجراء الاختبار والمحاولة والتجريب. وأمام ذلك على أشكال التنشئة الاجتماعية وعواملها، أن ترتبط بالطفل كارتباط الطبيعة وصفتها التلقائية به، دون قسر أو إقحام أو تكليف، لكي تؤدي وظائفها بشكل إيجابي يعزز من أهميتها والحاجة إليها في شعور الطفل، وفي تلقيه التلقائي لمؤثرات التنشئة الاجتماعية، وخاصة التربوية والثقافية في جوانبها، لذلك يمكن التأكيد هنا على «أن انطلاق الطفل في العالم الجميل يجعله يمارس الاعتماد على نفسه في تجاوز ما يعترضه من معوقات، يجعله يلجأ إلى عقله وحيلته في تجنب الضرر أو الخطر، وهو في الوقت نفسه يتعلم الحذر ويمارس اتخاذ القرارات الصائبة ويكتسب ثقة بنفسه، ويتعلم أيضاً البحث عن أسرار الطبيعة وحقائق الحياة، فعندما

يرى عصفوراً صغيراً سقط من عشه جثة هامدة يدرك معنى الموت، وأن كل ما هو حي يدركه الموت، وعندما يرى عصفورة تطعم صغارها يتعلم حب الأسرة وأهمية رعاية الصغار إلى حين اعتمادها على نفسها في إشباع حاجاتها. إن الطبيعة تعلم الطفل معاني القوة والضعف، الرقة والقسوة، والجبروت، الخير والشر، معنى الحرية، حرية النفس والشعور والفكر؛ فيقدس حرية وحرية وطنه، لذا فإن الطفولة السعيدة طفولة ساهمت الطبيعة إلى حد كبير في تربيتها»⁸ ومدّها بالمؤثرات الاجتماعية والثقافية الفاعلة في مشاعر الطفل وقدراته وإحساساته، فالطفل في انفعالاته وغرائزه وقدراته وإحساساته كالطبيعة «متقلب.. يصيح.. ويعترض، معبراً عن أحاسيسه ثم سرعان ما يهدأ ويسكن ويرتاح، وكذلك الطبيعة.. تتغير وتثور رياحها، وتعصف فجأة، وتغيب الشمس وتختفي الطيور، وتظهر الغيوم الداكنة فيخبو الضوء، وتتساقط الأمطار كدموع الطفل، إذ سرعان ما تتوقف وتتبدد الغيوم وتسطع الشمس ويعود الضوء، وتسكن الرياح وتنشد الطيور. والطفولة بهذه الرابطة الفطرية تجد نفسها في الطبيعة فيترسخ حب الطفل لها، وتنشأ أولى صور الصداقة الحقيقية الطبيعية في أعماق نفسه؛ صداقة البراءة للبراءة، صداقة الفطرة للفطرة، صداقة النقاء للنقاء»⁹.

من هنا انطلق العديد من المُرَبِّين والكتاب والفنانين في تجسيد صور الطبيعة ومعانيها ورموزها في أشكال وعناصر أدب الأطفال وثقافتهم، من أجل شدهم وجلب انتباههم إلى عوالمهم، واستخدام رموز الطبيعة من أشجار وأزهار وطيور وأنهار وجبال وحيوانات إلخ، في محاكاة الطفل وتعليمه ومده بالصور الإيجابية للطبيعة، والتي تم استغلالها في تحميل وتجسيد قيم التربية والثقافة وأساسيات التنشئة الاجتماعية، لأن الطفل

عبر هذه الأساليب سيتجاوب معها ويخضع لعلاقته الحسية معها بنوع من الرضا والتجاوب والتفاعل الإيجابي.

وبهذا التشخيص تصبح الطبيعة بكل دلالاتها ورموزها وشخصوها، بمثابة «المعلم التلقائي» للطفل، هذا المُعلِّم الذي يعينه على فهم نفسه والمحيط والبيئة والجمال والنظافة والصحة والقوة والنشاط، من خلال ما تمثله له الطبيعة من هذه المكونات التي تجسدها في صورها الطبيعية، فتصبح هناك علاقة جسدية بين الطفل والطبيعة، «علاقة تحقق له الصحة والجمال، فالطفل الجميل هو طفل صحي، فالجمال لا يكتمل إلا بالصحة، والطبيعة ضرورية بكل مكوناتها لبناء نفس الطفل وجسمه، فمع أن الطبيعة بحد ذاتها تدخل السعادة إلى نفس الطفل إلا أن هذه السعادة لا تكتمل إلا إذا تمتع الطفل بالحيوية وبصحة الجسم، وتقوم الطبيعة بدور مهم في تحقيق ذلك. وعلى المُربي أن يخرج بالطفل إلى الأماكن الطبيعية خصوصًا في سنيته الأولى، حيث الشمس الساطعة والهواء النظيف المتجدد والنباتات الغنية البعيدة عن مناطق التلوث والضوضاء، فالشمس تدفئ الطفل وتبعد عنه الرطوبة، وحرمانه منها يصيبه ببعض الأمراض المعدية فيصبح ضعيف البنية فاقد الشهية، وعليه فتعرضه لأشعة الشمس يساعد على تقوية عظامه، حيث أن أشعتها فوق البنفسجية تحول بعض الدهون تحت جلده إلى فيتامين «د»، الذي يعتبر أساسًا في نمو وقوة عظامه، وفي القضاء على مرض لين العظام عنده الذي يظهر بشكل تقوس الساقين وتشوه القفص الصدري وعدم القدرة على المشي من سن ستة أشهر إلى سنتين. والهواء النقي في الطبيعة يجدد شهية الطفل للطعام ويكسب جلده اللون الوردي الجميل، وإن عدم تجدد الهواء في المناطق المزدحمة ينقل أمراضًا عديدة للأطفال كالحصبة والأنفلونزا والسعال الديكي. والهواء

الملوّث بدخان السيارات يتسبب في إصابته بأنواع عديدة من الحساسية، في حين أن تواجده في المناطق الطبيعية يساعد على تنقية دمه وسهولة تنفسه في يقظته ونومه»¹⁰.

هذا يعني أن الطبيعة - إضافةً إلى دورها التلقائي والعفوي في التنشئة الاجتماعية - لها فاعلية ودور في تنشئته صحيًا ونفسيًا وإدراكيًا وجماليًا.. ومعرفيًا، وهذا ما تسعى إليه ثقافة الأطفال في العديد من مؤثراتها وعناصرها. لذلك تسهم الطبيعة إلى حد ما في إنضاج الوعي الثقافي والوعي الصحي في مخيلة الطفل، وبالتالي الإسهام الفاعل في بناء شخصية الطفل وتطويرها بالاتجاهات الإيجابية.

وفي هذا الاتجاه تقول الأستاذة الدكتورة «منى يونس بحري»: «إن للطبيعة دورًا مؤثرًا في بناء شخصية الطفل، والخروج به إليها يشعره بالجمال، حيث يراه بعينه ويسمعه بأذنيه ويشمه بأنفه، ويستنشقه برئتيه ويلمسه بيديه؛ أن يرى الجمال: هذه الشجرة طولها مثل طولي، إن بساط الحشيش الأخضر يدعوني إلى الركض وإلى النوم. أن يرى الأرض المتعددة الألوان.. الجداول الرقراق.. الزهور الملونة البديعة.. الفراشات الزاهية. يرى الجمال الطائر السابح في الفضاء. من كل هذا الجمال يشعر بالسرور والسعادة، سعادة الوجود في الطبيعة، والجمال القدرة الإلهية التي لا تعادلها قدرة، فالسعادة هي انعكاس جمال الطبيعة في نفس الإنسان، وهذا الانعكاس في نفس الطفل بالذات وشعوره به وتقديره له في سنواته المبكرة من أهم عوامل بناء شخصيته. ولذلك تشدد «الدكتورة بحري» على دور المُربّي الواعي وتدعوه للحرص «على أن يرى الطفل الجمال ويحس به بتذوقه، لكي يتركز في أعماقه وتصبح عنده ثروة جمالية مختزنة

تنطلق منه تلقائيًا وتنعكس في أعماله، وتصبح عنده مهارة طبيعية في التمييز بين الجيد والردئ من الأشياء، من حيث الشكل واللون والصوت وغيره. إن إحساسه بالسعادة والحرية يمنحه القدرة على التعبير الفني الحر الطليق كالرسم والغناء، فالطبيعة تحقق له أكبر قدر من السعادة في الطفولة، مع توفير المراقبة والملاحظة عن بُعد»¹¹، كي نضع الطفل في موضع الرعاية والمراقبة والتقويم الصحيح الذي يُبتغى منه نجاح عملياتنا وتأثيراتنا ووسائلنا وأساليبنا في آليات التنشئة الاجتماعية.

أنماط الأطفال وأنماط التنشئة الاجتماعية والثقافية

هناك من يسأل عن أسباب التفاوت بين طفلٍ وطفلٍ آخر في القدرات والمدرجات والاستعدادات لتقبّل هذا النمط أو ذاك المؤثر من عناصر التنشئة الاجتماعية، واختلاف التطبيقات والمحدد في هذا الإطار، فكيف يتعامل الآباء والقائمين على تنشئة الطفل أمام ذلك؟

وللإجابة عن ذلك يمكن القول: إن الأطفال مختلفون في أنماطهم الشخصية، فهناك طفل شجاع وآخر جبان، وهناك طفل ذكي وطفل آخر أقل ذكاءً، هناك طفل خجول وطفل آخر شديد السعادة، هناك طفل طيّع وهادئ الطباع ومقابله هناك طفل عدواني، حاد الطباع إلخ، وهكذا.. فإن لكل طفل شخصيته ونمطه الخاص من السمات وطرق التفكير والمشاعر، وغير ذلك، وتطور الشخصية ونموها إنما يتأثر بعدة عوامل «من بينها الاستعدادات التي تتحدد وراثيًا، وقيم الطبقة الاجتماعية أو المجموعة العرقية التي ينتمي إليها، والإثابات والعقوبات التي يتعرض لها في أسرته، والتفاعلات التي تكون بينه وبين أقرانه، وما يتعرض له من سلوك ومعايير صادرة عن وسائل الاعلام. ومن الواضح أن جانبًا هامًا من تطور نمو الشخصية ونشأتها هو عبارة عن عملية «التنشئة الاجتماعية Socialization»، تلك العملية التي يكتسب الفرد بفضلها أنواع السلوك والمعتقدات والمعايير، والدوافع التي تعزز بها الأسرة والمجموعة الحضارية التي تنتمي إليها الأسرة. وخلال سنوات ما قبل المدرسة يكون للوالدين (الأب والأم) والخطاء (الإخوة والأخوات) أكبر دور في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن الطبيعي أنهم لا يقومون بهذا وحدهم، وأن الأقران

والمُعَلِّمين والجيران ووسائل الإعلام كلها تشترك في عملية تشكيل سلوك الطفل؛ ولكن أعضاء الأسرة أو أفرادها تجد لهم في العادة أكبر اتصال بالطفل خلال هذه الفترة، فيتفاعلون معه كثيراً وبعمرق لينظموا ويعدّلوا سلوك الطفل باستمرار وعلى الدوام»¹².

وعلى ضوء ذلك هناك من «الآباء أو الأمهات» من يسيء فهم الطفل أثناء تدريبه وتعويدده على اكتساب السلوك والقيم التربوية والثقافية في عمليات التنشئة الاجتماعية؛ فيعمد إلى التعامل المباشر مع الطفل عن طريق إثابة أو تدعيم استجابات معينة ومعاقبة استجابات أخرى، دون الوصول إلى فهم الاستعدادات الكاملة للطفل، مما يحصل التقاطع الواضح بين الطفل واستعداداته وأساليب التنشئة الاجتماعية المستخدمة من الأب. كذلك يعمد بعض الآباء إلى كبت استعدادات الطفل ونشاطاته الذاتية في التجريب وقياس قدراته ومواهبه على الابتكار، وعدم تشجيعه على الاستقلال والشعور بالذات من قبل الأب، ما يعود هذا الجانب بالسلب على نفسية الطفل وقدراته، فيتسلل الإحباط والكبت والخوف إلى شخصية الطفل، لتصبح هذه الشخصية ضعيفة، منطوية، تلازمها الأزمات والاضطرابات التي يقف خلفها الأب، في العديد من الحالات. هذا إلى جانب انعكاس سلوك الأب على الطفل بالملاحظة، سواء سلباً أو إيجاباً، فسلوك الأب وانفعالاته داخل الأسرة تنعكس مباشرة على سلوك الطفل، فيعمد الطفل إلى تقليد هذا السلوك أو تقمصه والتوحد معه.. وهذا الحال لا يعني في الكثير من جوانبه وحالاته انعكاساً لاستعدادات الطفل الوراثية، بقدر ما هو نوع من التوحد الذي يفسره علم النفس ويوضح مفهومه على أنه «يشير إلى عمليتين اثنتين: الأولى تتضمن اعتقاد

الطفل بأنه يشبه شخصاً آخر، والثانية تتضمن أن الطفل يشارك بالعموم أو بالنيابة في عواطف شخص آخر وانفعالاته، وكل من المعيارين لا بُدَّ وأن يتحقق من قبل أن نقول إن طفلاً ما يتوحد مع أو يتقمص شخصاً آخر. وبالنسبة للطفل الصغير نجد أن النموذج كثيراً ما يكون هو الوالد أو الوالدة، والتوحد مع الوالد أو تقمصه قد يكون مصدراً للطمأنينة والأمن بالنسبة للطفل، لأن الطفل قد يشعر عندئذ أنه قد اكتسب أو استدمج في نفسه قوة الوالد أو كفاءته ومقدرته. وتوحد الطفل مع الوالد ذي الحنان أو الحاني «Nurturant» قد يكون مصدراً للمتعة أو الإشباع، لأن الطفل حين يتقمص الوالد يشاركه في إنجازاته وقوته ومهاراته ومتعه، ولكن بعض النماذج الوالدية تكون غير ملائمة ولا مناسبة، ونتيجة لعملية التقمص قد ينتهي الطفل إلى الشعور بالقلق وإنعدام الأمن والطمأنينة¹³، خاصةً إذا اتصف الوالد بالصفات السيئة والسلوك السلبي، ما يؤدي بالطفل إلى الشعور بالقلق والخوف والحزن، وتضطرب شخصيته بالانفعال الواضح، لأنه قد يشعر في نفسه أنه يحمل بعض صفات الوالد غير المقبولة أو غير المرغوب فيها.

من هنا يتحتم على الوالد مراقبة طفله جيداً ومتابعة حالته النفسية وقدراته واستعداداته، والكشف عن حالة التوحد أو التقمص التي يتخذها، والتصرف إزاء ذلك بالتصرف الحسن، وجعل سلوكه - أي سلوك الأب - المقياس الإيجابي لتنشئة الطفل، والقذوة التي لا تخيب ظن الطفل ولا تسيء إلى شعوره وإعتقاده. لذلك يجب على التنشئة الاجتماعية أن تتفاعل مع الطفل وقدراته واستعداداته، وبنفس الوقت مع وعي الأب وفهمه المباشر وغير المباشر لطفله، على أن تتفاعل في هذا الاتجاه العمليات الأساسية الثلاثة التي تشترك في التنشئة الاجتماعية، تفاعلاً إيجابياً فيما

بينها لتكمل إحداها الأخرى لأداء مهمتها في واقع الطفل، وهذه العمليات هي «التدريب بالإثابة والعقاب، وملاحظة الآخرين، والتقمص أو التوحد»، وهذه العمليات ليست منفصلة إحداها عن الأخرى، وإنما متشابكة متداخلة لإتمام عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية.

التربية البيئية للطفل واتجاهاتها الثقافية

لقد عُدَّت التربية البيئية للطفل من العوامل الأساسية في التنشئة الاجتماعية، لما لهذا العامل من تأثير مباشر في ثقافة الطفل وبلورة قيم محصلته الثقافية، عبر زيادة وعيه البيئي وترسيخ قيم البيئة في سلوكه، لتصبح قيمًا ثقافية في أعمال هذا السلوك، تنعكس بالنتيجة على تصرفه البيئي، وعلى طبيعة البيئة، وعلى بنيته الثقافية.

إن أسس التربية البيئية للطفل، ضمن إطار التنشئة الاجتماعية، تنشأ وتتحدد في ثلاثة اتجاهات رئيسية هي:

1. البيت

2. المدرسة

3. الحي السكني

ومن أساسيات نجاح التربية البيئية للطفل عبر هذه الاتجاهات، أن تبدأ وتنشط بالسلوك العملي، لا بالإرشاد والنصح والتوجيه، ومحطته الأولى ومنشأه الأول يبدأ في البيت، إذ أن لهذا البيت دورًا كبيرًا في نشر مبادئ الثقافة البيئية، وتطوير اتجاهاتها في وعي الطفل، وفي تعزيز دوره ومسؤوليته الواسعة تجاه البيئة الواسعة. ولا يتم هذا بالنصح والإرشاد المباشر - كما هو السائد الآن - إنما يتم باتخاذ القدوة الحسنة، ويكون بالقدرة العملية والسلوك المباشر، فإذا وجد الطفل والده وأخاه الأكبر يرمي بالفضلات في أي مكان في البيت، فإنه سيفعل ذلك حتمًا، أما إذا وجد مثل هذا الطفل والعكس، أي وجد والده يرمي بالفضلات في المكان أو الوعاء المخصص لذلك، فإنه حتمًا سيقبله. ومن مثل هذه المواقف

في البيت ينشأ الطفل بوعي سليم للبيئة وسلامتها ونظافتها، ويتطور هذا المفهوم ليغيّر جزءاً من سلوكه عند الكبر، والتعامل مع الآخرين في المجتمع الكبير»¹⁴.

وبعد البيت يأتي دور المدرسة ليزيد من حجم هذا الوعي، ويعزز من التربية البيئية عبر السلوك العملي الذي يأتي بالتعليم المباشر «من خلال العمل والمحاولة» والخطأ، أي أن يقوم الأطفال والتلاميذ بأنفسهم بمشروعات علمية وتربوية تهدف إلى معرفة توازن البيئة وحمايتها، بجمع معلومات وحقائق البيئة وتبويبها وتصنيفها تحت إشراف المدرسة أو الأهل في البيت، عن تلوث الماء، أو الهواء، أو التصحر، أو الآثار السلبية لبعض أنواع التكنولوجيا. وكذلك يمكن القيام بمشروعات تربوية داخل المدرسة نفسها، مثل تشجير حديقة المدرسة، أو عقد حلقات نقاش جماعية عن أهمية مثل هذه المشروعات المدرسية في حياة الطفل ومستقبله»¹⁵.

ويمكن للمدرسة أن تؤدي دورها الفاعل في التربية البيئية - إضافة لاستخدام الوسائل الإيضاحية والتعليمية الخاصة بالبيئة - عن طريق دفع الطفل إلى التقييد الواعي بالقيم البيئية عبر التجارب، والنشاط العملي، واعتبار المدرسة مكان التجارب والاختبار والنشاط نموذجاً للبيئة الواسعة، وفيها يتم اختبار وعي الطفل وقدرته على التعامل مع الملوثات وكيفية معالجتها، مع اختباره بجملة من الاختبارات من بينها كيفية التعامل مع الملوثات في الطريق، وكيفية التعامل مع الحالات الطارئة التي تواجه البيئة بشكل مفاجئ مثل الحرائق، والعواصف الترابية، وانتشار الحشرات، وغير ذلك، عبر اقتراح بعض الحالات وتمثيلها ميدانياً بشكل عملي لتكون تجربة الاختبار متوافقة مع النشاط الواقعي المباشر.

أما الاتجاه الثالث ضمن الاتجاهات الأساسية في منشأ التربية البيئية للطفل فهو يتمثل بالمحيط الذي يعيش فيه الطفل، وهو «الحي السكاني»، إذ انه يمثل البيئة الواسعة للطفل والذي يمضي فيه الطفل وقتاً أطول، في اللعب، والحركة، واللقاء، والنشاط، وكل هذه الأفعال تمثل نشاطات ثقافية وإضافات ثقافية لبنيته الثقافية.

ومن خلال علاقة الطفل بالبيئة الثقافية في الحي السكاني، تتضح قيم التربية البيئية في سلوك الطفل ونشاطه، عبر التفاعل اليومي بين نشاطه والبيئة، وينعكس هذا على مستويات متعددة من التفاعل بين الطفل والآخرين والأشياء في مساحة البيئة، يُعرف بـ«علاقة الطفل بالبيئة»، لذلك فإن محاولة الوصول إلى علاقة سليمة وصحية بين البيئة والطفل في إطار الحي السكاني، تقتضي تعاون الأسرة والطفل والإدارة المحلية بشكل أو آخر، أو بالتحديد في شكل عملي، فالمحافظة على سلامة ونظافة الحي السكاني والعناية بمكوناته الطبيعية، لن تتحقق ما لم يحمل كل فرد أو ساكن من ساكن الحي - بما فيهم الأطفال أنفسهم - نفس التصور من الوعي الاجتماعي والاهتمام بالبيئة وسلامتها وتوازنها، إضافة إلى ذلك لا بُدَّ أن يتحول هذا الوعي والاهتمام إلى مشروعات عملية يلمسها ويشارك فيها كل ساكن من ساكن الحي»¹⁶.

لذلك فالحي السكاني يعتبر الوجه الناصع للبيئة، ومدى القبح ومدى الجمال فيها يعبر عن وعي ساكنيها ومستوى ثقافتهم، وحماية البيئة السكنية مسؤولية لا بُدَّ أن يشعر بها ويشترك فيها الجميع، بوصفها المساحة الواسعة التي يحيا فيها هذا الجميع، وما يتأثر فيها ينعكس على مجمل ساكنيها.

ومثلما أصبحت مشاكل تلوث البيئة وتدمير توازنها الطبيعي من أكبر التحديات التي تواجه الإنسان في العصر الحديث؛ أصبحت هذه المشاكل مجتمعة مع أخطار التلوث الثقافي - إن صحّ التعبير - من أكبر التحديات التي تواجه الأسرة المعاصرة.

أقران البيئة والتلوث الثقافي

إن أبرز أخطار التلوث الثقافي تلك التي تكمن في الأقران من رفقاء السوء، الذين يختلط بهم الطفل في إطار الحي السكني، أو المحيط الاجتماعي العام، أو في محيط المدرسة الذي سبق أن تعرضنا له.

إن جماعة الأقران لها تأثير كبير على الطفل، وهذا التأثير أحياناً إيجابياً وأحياناً سلبياً، وأكثر ما يتخوف منه الآباء هو الجانب السلبي في علاقة الطفل بالأقران، إذ «أن الأطفال يعيشون في عالمين، عالم يتألف من الوالدين ومن على شاكلتهم من الكبار الراشدين، وعالم آخر من أقران الطفل»¹⁷.

ومثلما يتعلم الطفل من الوالدين بعض القيم الثقافية والتقاليد والعادات، فإن هذا الطفل يتعلم أيضاً من أقرانه العديد من القيم والتقاليد، والمفردات، وأنماط السلوك، وأوجه التقليد في اللعب والنشاط، حتى الملبس والذوق، خلال عمليات تفاعل الطفل مع الأقران، فهذا التفاعل يتيح للطفل التزود ببعض المعارف وطرق التصرف، وأشياء لم يتعلمها الطفل من الكبار. وخلال هذا التفاعل يتلقي الطفل من جماعة الأقران بعض العناصر الثقافية التي تتشكل شيئاً فشيئاً ضمن بنيته الثقافية، لتشكل جزءاً أساسياً في هويته الثقافية، مهما كانت قيمة هذه العناصر - سلبية أو إيجابية - فهي قد أخذت مكانها في فكر الطفل وضميره وعقله وسلوكه.

ومن طبيعة الطفل أنه في الغالب يتأثر بما يسود بين الأقران من قيم وعادات، فلو أن هذا الطفل شاهد أحد أقرانه يساعد رجلاً فإنه سرعان ما يقوم بهذا العمل في المرة التالية التي يصادف فيها أحداً ما يحتاج إلى

المساعدة. ثم أن الطفل في الغالب يرى نفسه من خلال الأقران، ويبدأ يفهم ذاته عبر ذلك، أو أحيانًا يتعلم الطفل العدوان من خلال الأقران الذين يميلون إلى العدوانية والقسوة في التعامل مع الأطفال الآخرين.

وفي بعض الحالات يتعود الطفل على نمط معين من السلوك، وعلى نشأة معينة، غير أن هذا الطفل يعاكس هذا السلوك الذي تعلمه من والديه، ويعاكس النشأة التي تعود عليها داخل أسرته، وذلك بتأثير الأقران وفاعليتهم في هذا الطفل. ومثال ذلك «أن والدي الطفل قد يحاولان تعويده على الحرية في التعبير عن عواطفه وعلى الحنان بأن يسمحا له باللعب بالعرائس، إن هو أراد ذلك، ولكنه إن لعب بالعرائس خارج المنزل قد يجد أن الأطفال الآخرين يسخرون منه، ويعيرونه أو يعاقبونه على ذلك بوسائلهم الخاصة. وبذلك نجد أن مثل هذا السلوك يتناقض أو يزول، ويتبين الآباء أن جهودهم قوضها تأثير جماعة الأقران الذين يضطرون الطفل إلى أن يتبع في سلوكه الأنماط التقليدية المألوفة من جنسه»¹⁸.

ومع أن الثقافة البيئية، أو ثقافة المحيط الاجتماعي أو الحي السكاني تنعكس على الأقران، فيتصرف هؤلاء الأقران على وفق ثقافة المحيط الاجتماعي الذي يدور فيه هذا الطفل، إلا أن العديد من الأقران قد اكتسب بعض الظواهر السلبية، أو المفردات الشاذة، أو العادات السيئة، من اختلاطه ببيئات أخرى، أو خالط أطفال آخرين خلال سكنه السابق أو خلال بعض الرحلات والسفريات، أو خلال زيارات الأقارب والأصدقاء من مناطق مختلفة، وكل هذا يؤثر في ثقافة الطفل وفي ثقافة الأقران، لذلك من المفيد معرفة الأقران والكشف عن سلوكياتهم، قبل انزلاق الطفل في سلوكيات خاطئة وفي مهاوي القيم الثقافية الشاذة التي اكتسبها من بعض الأقران.

لذا فإن للأقران تأثير مباشر في تربية الطفل وتكوين قيمه الثقافية على مدى مراحل نموه، خاصة بعد مرحلة المدرسة التي تبدأ من خلالها تتشكل العلاقة مع الأقران.

نخلص في تحديد سمات البيئة الثقافية للطفل إلى أن هذه البيئة تسهم إلى حد كبير في النشأة الاجتماعية والثقافية، وأن البيئة في الغالب هي التي تحدد سمات ثقافته ومكونات سلوكه وتربيته، فمكونات البيئة وسكان المحيط السكني، من الكبار والصغار ومن الأقران، إضافة إلى ذوي الطفل، كل ذلك يشكل معالم بيئته الثقافية ومصادر ثقافته في محيطها الاجتماعي.

مفاهيم التلوث الثقافي لبيئة الطفل

هنا لا بُدَّ من تحديد مفاهيم التلوث الثقافي لبيئة الطفل التي تشكل معوقات لثقافته الخاصة ومو قدراته السلوكية والثقافية بشكل صحيح، ومن أبرز هذه الملوثات:

1. أغاني الكبار الهابطة، التي لا يمكن للأطفال سماعها، التي تحمل في بعضها ألفاظاً وقيماً هابطة تسئ إلى قيم الطفل وخصوصية ثقافته.

2. القيم الثقافية الخاطئة التي يحملها الأقران، التي تتجاوز قيم الطفولة ومعانيها التربوية وخصائصها السيكلوجية.

3. تطُّع الأطفال إلى الكبار في الأماكن العامة من البيئة، واكتسابهم بعض العادات السيئة، ومشاهدتهم بعض سلوكيات الكبار التي لا تنسجم مع ثقافة الأطفال، من قبيل «ممازحة» بعضهم البعض، وإطلاقهم الشتائم والكلمات البذيئة فيما بينهم، وكذلك حالات السخرية التي يقوم بها بعض الكبار فيما بينهم عن طريق «المزاح» أو الجِد وغير ذلك.

4. تطُّع الأطفال إلى حالات الشجار التي تحدث بين الكبار، وما يصاحب ذلك من أفعال وأقوال وممارسات سيئة تنعكس على نفسية الطفل وترسخ في مخيلته، فتصبح صورة ثقافية ضمن مخيلته.

5. سماع الأطفال أحاديث الأقران عن مشاهداتهم «الملتصعة» لوالديهم أو لآخرين في أوضاع «حميمة»، أو تداولهم أحاديث «جنسية» تثير غرائزهم وفضولهم البريء إلى ممارسات خاطئة تسيء إلى ثقافتهم الخاصة.

6. سماع الأطفال أحاديث الخصوصيات العائلية للجيران ولساكني الحي من خلال الأقران.

7. تعلم الكذب، والمراوغة، والأنانية التي يغذيها الكبار أو الأقران الذين يحملون هذه الصفات ويختلط بهم الطفل في محيط البيئة.

8. مشاهدة الممارسات الخاطئة التي يقوم بها الكبار أو الصغار في الشارع العام، أو في محيط البيئة السكنية، من قبيل رمي النفايات والمخلفات في الأماكن العامة، أو قطع الزهور من الحدائق العامة، أو «التبول» على الجدران، أو البحث في النفايات، أو عدم الانصياع لنظام السير والتقيد بشارة المرور في الشارع.

9. عدم التقيد بنظام الوقوف والانتظار مع الآخرين في حالة تجمع عام لغرض ما، ومحاولة فرض القوة الجسدية أو إرادة «العنجهية» خاصة لدى الكبار، بدل سلوك النظام أو احترام الآخرين، أمام مرأى الأطفال.

10. فرض الأنانية وحب الذات في محاولة الحصول على حاجة ما في السوق أو في الأماكن العامة أمام تجمع عام من الناس، ومشاهدة الأطفال هذا التصرف.

11. عدم إبداء روح المساعدة من قبل البعض للبعض الآخر إذا تطلب الأمر ذلك، أمام مرأى ومسمع الأطفال.

وبالنتيجة، إن هذه الحالات السلبية وهذه الظواهر السيئة وهذه الممارسات الخاطئة تشكل جميعًا ملوثات خطيرة على بيئة وبنية الطفل الثقافية، كونها تنفذ سريعًا إلى وجدان الطفل وسلوكه، وتصبح جزءًا من ثقافته التي عكستها بيئته الثقافية التي تأثر بها.

هوامش الفصل الخامس

- 1- فصول ملخصة في أسس تهذيب الطفل، ص 10.
- 2- المرجع نفسه، ص 16.
- 3- المرجع نفسه، ص 39.
- 4- المرجع نفسه، ص 41.
- 5- فاضل الكعبي، تفاعلات الطفل العلمية بين المدرسة والثقافة.
- 6- المرجع نفسه.
- 7- منى يونس بحري، الطفل والطبيعة.
- 8- المرجع نفسه.
- 9- المرجع نفسه.
- 10- المرجع نفسه.
- 11- منى يونس بحري، مرجع سابق.
- 12- أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ص 259.
- 13- المرجع نفسه، ص 264.
- 14- علي الحوات، البيئة والطفل، مراجعة عامة.
- 15- المرجع نفسه.

16- المرجع نفسه.

17- بول مسن، جون كونجر، جيروم كاجان، مصدر سابق.

18- نفس المصدر، ص 410.

الفصل السادس

مرجعيات التربية والثقافة

* مدخل لتحديد المرجعية

* في ماهية المرجعية ودلالاتها

* مفهوم المرجعية

* المرجعية والخزين المعرفي

* مرجعية التنشئة الاجتماعية

* مرجعية التهذيب

* الإطار القيمي للمرجعية

* الإطار النظري للمرجعية

مدخل لتحديد المرجعية

سبق وأن تعرفنا على حدود «التنشئة الاجتماعية» وعملياتها المؤثرة في تشكيل ثقافة الطفل، وتم التأكيد في ذلك على أن النتائج التي يحصل عليها الطفل من عمليات التنشئة الاجتماعية هي التي تبلور وتوضح اتجاهات ثقافته الخاصة، التي تبرز وتتشكل في أحضان الثقافة العامة للمجتمع، ثم تأخذ ميزتها وخصائصها شيئاً فشيئاً في شخصية الطفل، بوصفها - أي ثقافة الأطفال - كما سبق وأكدنا ذلك في أكثر من موقع هنا، «ثقافة فرعية» عن ثقافة المجتمع.

وقد جرى التأكيد في هذا المجال على حقيقة مفادها: أن الطفل يُولد وينشأ في أحضان والديه، فيكتسب ويتعلم منهما العادات والطبائع والقيم والنظم والخبرات والمعارف التي تدعم نموه العام، وتشكل جوانب واتجاهات شخصيته الثقافية التي تمر بمراحل متعددة، لكل مرحلة خبراتها ومكتسباتها الخاصة بدءاً من مرحلة نموه الأولى ثم ما يأتي بعدها، حيث يتطور نموه ويأخذ مجاًلاً أوسع في الاكتساب والتعلم، بعد أن يدخل الطفل إلى عالم المدرسة، وفي هذا العالم الواسع والمقنن يتعلم الطفل ويكتسب خبرات جديدة وعادات وطبائع ومعارف وقيم، تُضاف كلها إلى ما سبق أن اكتسبه وتعلمه من أسرته ومن محيطه الاجتماعي.

من هنا ندرك تمام الإدراك أن عمليات التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها المؤثرة في «الأسرة والمدرسة والبيئة» تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل وتحديد اتجاهات «ثقافة الطفل» ونوعيتها.

وهذا يعني: أن الطفل يمثل الانعكاس الطبيعي للثقافة التي ينشأ في أحضانها، حيث تبدأ ثقافته بالتشكل والوضوح مع تشكل شخصيته في طورها الأول، وتأخذ بالنمو والتطور تدريجيًا، فيعكس ذلك الحقيقة التي لا مجال للشك فيها، وهي حقيقة المنشأ الثقافي والاجتماعي للطفل، الذي يدعونا إلى بديهية القول: إن الطفل يتلقى أساسيات ثقافته بشكل طبيعي من جوهر ومحيط تنشئته الاجتماعية، وهذه التنشئة هي المصدر الأساسي والمهم لثقافة الطفل.

هذا ما عرفناه بوضوح، ومع ذلك نسعى إلى معرفة المزيد، في محاولة للتوصل إلى عمق المعرفة الواسعة، ولكن بنفس الاتجاه الذي لا يخرج عن أصل المعرفة ومنشأها الفكري والمادي، وذلك بالعودة إلى أصل الشيء وأساس مكونه، والانطلاق منه في التحليل والاستنتاج للوصول إلى أصل الأصل في المعرفة وتكوين المفهوم العام للظاهرة ومردوديتها في الفعل الإنساني ونشاطه العام. فالمكون العام للظاهرة الثقافية وُجد في أحضان التنشئة الاجتماعية، والتنشئة الاجتماعية هي التي تحيي وتعالج الظاهرة الثقافية في شخصية الفرد.

وهنا لا بُدَّ من البحث عن أساس للمسبب الأول في هذا الاتجاه، عبر إثارة التساؤل المشروع بالشكل التالي: ما دامت التنشئة الاجتماعية هي سبب تشكيل ثقافة الطفل، أي أنها المصدر الأساسي لهذه الثقافة، تُرى ما هو المصدر الأساسي للتنشئة الاجتماعية التي تنشط في عملياتها واتجاهاتها تشكيلات الظاهرة الثقافية؟

رُبَّ أحد يتصدى لهذا السؤال ليجيب بعفوية واضحة فيقول: إن مصدر التنشئة الاجتماعية في أغراضها وغاياتها لتشكيل ثقافة الفرد هي التنشئة الاجتماعية ذاتها، ويتوسع بذلك أكثر حين يقول: إن الإنسان عامة والطفل خاصة خاضع بطبيعته إلى حدود ومظاهر وأساليب وطرق وعمليات التنشئة الاجتماعية، فيكتسب ويتعلم منها تدريجيًا حتى تتوضح بعد ذلك سمات ثقافته وعوالم شخصيته.

ربما هناك نوع من الصحة وليست كل الصحة في هذا القول، ذلك لأننا إذا أسلمنا بهذا القول ونتيجته بشكل كامل فسنظل ندور في حلقة مغلقة لا توصلنا إلى النتيجة الصحيحة التي يبتغيها السؤال المثار هنا، في غاياته العلمية، وكأننا هنا نسأل نفس السؤال الذي أثاره أحدهم عن أصل «البيضة» حين سأل: من أين تأتي البيضة؟ فجاءه الجواب: من الدجاجة طبعاً! فكرر السؤال بصفة أخرى: ولكن من أين تأتي الدجاجة؟ فكان الجواب: من البيضة أيضًا!

ولكي لا يكون سؤالنا وجوابنا عائمين بنفس الطريقة هذه نعود مجددًا إلى البحث عن الجواب المنطقي لسؤالنا المشروع، عن أصل التنشئة الاجتماعية ومصدرها الذي دفعها إلى أن تكون حاضنة للثقافة ومسؤولة عن تشكيل مفهومها العام، وهل لهذه التنشئة الاجتماعية مصدر واحد أم مصادر متعددة؟ وأين تكمن هذه المصادر؟ وكيف يتم قياسها والرجوع إليها واعتبارها مرجعًا أوليًا لنشاطها الدقيق؟

إن هذه الأسئلة - وغيرها - ستكون مثار دراستنا هنا، للبحث عن أوجه التنامي المتصاعد في أصل التنشئة الاجتماعية ومرجعياتها التي دفعت ظاهرة «ثقافة الأطفال» مفهومًا وسلوكًا إلى الوجود النظري والمادي في

المجتمع، وصولاً إلى معرفة الأسباب والمسببات التي كونت مفهوم «ثقافة الأطفال» ووجدت على أساسها، وعُدَّت مرجعاً مهماً لها.

وقبل ذلك لا بُدَّ من التعرف على العلاقة العضوية بين الثقافة والتنشئة الاجتماعية، وأيهما كانت أساساً لوجود الأخرى، وكيف يتم قياس ذلك في إطار البحث عن مرجعيات ثقافة الأطفال في أصل التنشئة الاجتماعية ومصدريتها، والسبل العلمية التي توصلنا إلى الحقيقة العلمية لكل منهما، في السياق التاريخي للوجود الذي ينظمه وعي «التكيف الاجتماعي» أو «التطبيع الاجتماعي» كما يسميه البعض، أو ينظر إليه كفضاء واسع لواقع «التنشئة الاجتماعية» التي تنفتح على واقع الحياة بكل اتجاهاتها، لتشمل عمليات «التكيف» وعمليات «التطبيع» من أجل تشكيل البنية الثقافية للفرد وتكريس هذه البنية في الشخصية عبر مراحل متعددة؛ لتصبح سمة وهوية لهذا الفرد يتم من خلالها معرفته ومعرفة خصائصه الاجتماعية وطبيعته الإنسانية، وبالتالي تمييزه عن غيره عبر هذه السمة أو الهوية الثقافية، وذلك بالعودة إلى خصائص وعوامل النشوء الاجتماعي ومرجعيات هذا النشوء الذي أدى إلى قيام ثقافته الخاصة وتميزاتها عن غيرها من الثقافات الإنسانية، عبر مراحل التاريخ الذي يلعب دوراً في صهر الثقافة وتشكيلها منذ مرحلتها الأولية حتى مراحل تطورها، ووصولها إلى قمة الهرم، والعودة بها ثانية إلى مرجعياتها ومصادرها الأساسية التي دفعتها إلى الوجود النظري والمادي، ابتغاء الوصول إلى قيمتها الحقيقية وغاياتها الصحيحة في التشكل العلمي، مثلما نبحت الآن، ونسعى إلى إثبات مرجعيات هذه الثقافة، وأساس تشكل الثقافة الخاصة المعنية بالأطفال منذ أن كانت في مراحلها السابقة وصولاً إلى مرحلتها المتقدمة الحالية.

في ماهية المرجعية ودلالاتها

لا نريد في هذا المبحث عزل «ثقافة الأطفال» عن «ثقافة المجتمع»، والبحث لها عن مرجعيات أخرى بديلة عن حاضنتها الأساسية، ومنشأها العام في المناخ الاجتماعي والبيئي والعلمي الذي نشأت فيه المرجعيات الكلية لثقافة المجتمع؛ غير أننا نسعى من وراء ذلك إلى أن نضع ثقافة الأطفال الموضوع الصحيح في حدودها الخاصة ضمن الإطار العام للثقافة، لكي تتوضح الصورة الحقيقية لهذه الثقافة، ونذكر تمام الإدراك هذه الحدود وقواعدها العلمية بشكل دقيق، عند التعامل مع الطفولة وخصائصها التي تفرضها طبيعتها الخاصة.

من هنا نعمل على البحث في الأساس المرجعي الذي نشأت وفقه ثقافة الأطفال، مع أن هذه الثقافة قد نشأت في أحضان الثقافة العامة للمجتمع وتعد ثقافة فرعية منها، إلا أن لهذه الثقافة مرجعياتها الخاصة، بالإضافة إلى استعانتها بالمرجعيات العامة لثقافة المجتمع، وهذه المرجعيات الخاصة هي التي تحدد صيغتها المتميزة وقاعدتها الصحيحة التي تميزها عن قاعدة الثقافة العامة.

ومع أننا قد أوضحنا سابقًا، وفي أكثر من مجال هنا، المواقع المصدرية التي برزت من خلالها ثقافة الأطفال كثقافة خاصة لها مفهومها الخاص، إلا أننا هنا سنحدد الاتجاهات التي بلورت ثقافة الأطفال، والتي أصبحت فيما بعد المرجعية العلمية التي نرجع إليها لمعرفة الأسس العلمية الدقيقة لتوضيح آلية هذه الثقافة.

ولكي يكون التحقق واضحًا ودقيقًا في هذا الاتجاه لا بُدَّ من الانطلاق

من البُعد المعرفي لثقافة الأطفال، وعذّه مرجعية فكرية خالصة لهذه الثقافة، أو هكذا نرى في رؤيتنا لخواص ومكونات هذه الثقافة التي تحمل خصوصيتها الواضحة فيما تختص به من أساسيات ومقومات، على الرغم من حقيقة اتصالها وتشابكها العميق مع مكونات واتجاهات الثقافة العامة للمجتمع. ولهذا نجتهد هنا في طرح الصيغة المناسبة التي نرى فيها تشكيلاً أولياً لمرجعية دقيقة لثقافة الأطفال، بعد تتبع الخطوات الأولية التي سارت باتجاه تحديد الرؤى والأفكار التي تحيط بالطفل وعوالمه، قبل أن تتوسع هذه الخطوات لتصل إلى مستوى النظريات والعلم الدقيق في قضايا الطفل وثقافته.

وبدايةً لا بُدَّ أن نعرف مثلما عرفنا من قبل حقيقة الطفل قبل أن تتشكل طبيعته الثقافية، حيث «يُولد الطفل عضوًا في الجنس البشري بخصائص وراثية تكشف عن ملامح خاصة كثيرة، ويبدأ في الحال بالحصول على ذخيرة من السلوك في ظروف الدعم التي يتعرض لها باعتباره فردًا، ومعظم هذه الظروف والطوارئ يرتبها أناس آخرون، وهذه الظروف هي في الحقيقة ما يُقال له ثقافة، بالرغم من أن الاصطلاح يُعرف في العادة بطرق أخرى، فقد قال اثنان من أعلام الأنثروبولوجيا مثلًا بأن «الجوهر الأساسي للثقافة يتألف من أفكار تقليدية - أي أفكار مشتقة ومختارة تاريخيًا - وبخاصة من القيم التي تعزي إليها»، ولكن أولئك الذين يلاحظون الثقافات لا يرون أفكارًا أو قيمًا، وإنما يرون كيف يعيش الناس وكيف يُنشئون أطفالهم، وكيف يجمعون الطعام أو يزرعون، وما نوع المساكن التي يعيشون فيها وماذا يلبسون، وأي الألعاب يمارسون، وكيف يعامل بعضهم بعضًا، وكيف يحكمون أنفسهم، وهلم جرا. هذه هي العادات والسلوكيات المعتادة لشعب ما، ولكي نفسرها ينبغي أن نتأمل الظروف

التي تولدها، فالظروف والطوارئ الاجتماعية أو السلوكيات التي تُولد منها، هي «أفكار» الثقافة، أما المعززات التي تظهر في الظروف والطوارئ فهي «قيم» الثقافة»¹.

وهذه الأفكار وهذه القيم هي الأساس المرجعي للثقافة، وهذا الأساس قابل للتطور والتوسع كلما عزّزناه بالظروف والطوارئ الجديدة التي تدعم ثقافتنا في الواقع المادي والمعنوي، وتدفعها إلى الاستمرار والدوام وتراكم المعززات التي تصبح فيما بعد ميراثًا متداولًا لها يمكن الرجوع إليه، بوصفه الخزين المعرفي للثقافة وأساس مرجعيتها الثابتة.

من هنا يتحتم علينا الرجوع إلى المصادر التاريخية لتتبع الأفكار الأولى التي شكلت بتراكماتها المتواصلة خزينًا معرفيًا للثقافة، وهذا الخزين الذي يُعرف بالميراث الفكري أو التراث الكلي للثقافة هو الذي يشكل البنية العامة لمرجعية ثقافة الأطفال، مع أن الميراث الفكري أو التراث الكلي للثقافة عادةً يختص بالثقافة الواحدة ضمن إطارها الاجتماعي الخاص، لكل شعب من الشعوب، إلا أن مفهوم «المرجعية» أوسع وأشمل من ذلك، فهو يستوعب تداخل الأفكار وتبادلها بين الثقافات الإنسانية المختلفة التي تطرح هذه الأفكار وتشارك في صياغة مفهوم معين لها، يمكن تداوله في كل المجتمعات ليصبح بعد ذلك مصطلحًا أو مفهومًا أو علمًا إنسانيًا عامًا، لا يختص بهذا المجتمع دون سواه، إنما يتجاوز هذا النطاق إلى النطاق الإنساني الشامل الذي يكون فيه ظاهرة عامة من ظواهر الثقافة في كل المجتمعات، كما هو الحال مع الثقافة وثقافة الأطفال التي أصبحت متداولة وظاهرة لدى المجتمعات كافة، وبأعلى المستويات.

لهذا تأتى المرجعية من اتجاهين متوازيين، اتجاه اجتماعي يستمد

أفكاره من صميم الثقافة الاجتماعية للمجتمع، واتجاه إنساني يسعى إلى الاطلاع الواسع على مختلف العلوم والمعارف والأفكار التي أنتجها الفكر الإنساني، ويأخذ منها ما يناسب دائرته المعرفية التي ينطلق منها في إطار المعرفة المشخصة في تحديد معين، ومثال على ذلك: يُعتبر كل ما أنتج من علم ومعرفة وأفكار تناقش قضايا الطفل الأساسية في هذا المجتمع أو في ذاك، منتوجًا معرفيًا يشمل خزينًا فكريًا يختص بالطفل، ويمكن الاعتماد على هذا الخزين وعده مرجعًا ومرجعية واسعة للنشاط المعرفي الذي يحاول الإحاطة الكاملة بعلم الطفل وقضاياها من باب واحد أو من أبواب متعددة.

ومن هذا الحال تتشكل المرجعية لتكون جملة الأفكار والمعارف والعلوم التي نلجأ إليها للاستزادة المعرفية، وتوسيع الإدراك والوعي، والإحاطة من كل الاتجاهات بهذا العلم أو ذاك أو تلك المعارف وغيرها. ويمكن اعتبار ذلك جانبًا أساسيًا من جوانب المرجعية الكلية، وهو الجانب الفكري، وهذا الجانب يتشكل من رافدين أساسيين: «رافد قيمي» و«رافد نظري»، وسنتعرف على ذلك بعد التعرف على مفهوم المرجعية.

مفهوم المرجعية

لو راجعنا القواعد العامة لآليات وعمليات التنشئة الاجتماعية والثقافية للمجتمعات، ودققنا في جوانبها جيداً، سنجدتها تهتم كثيراً بمراحل نمو الطفل المختلفة عبر الاهتمام بجسمه وعقله وروحه وذوقه، وليس هناك من مجتمع من هذه المجتمعات لا يركز في اهتمامه بالطفل على التربية العقلية والخلقية، وتعتبر الألعاب والنحو والرياضيات والموسيقى والرسم وغيرها سبيلًا واضحًا في ذلك.

وهذا يعني بطبيعة الحال أن أفكار «أرسطو» و«أفلاطون» دعمت أفكار الشعوب، وشكلت أساساً لمنطقاتها الفكرية لتعزيز ودعم طرقها وأساليبها في عمليات التنشئة الاجتماعية للأطفال، مثلما هي الأساس الواضح لعمليات التنشئة الاجتماعية في المجتمعات اليونانية القديمة، وذلك لأن هذه الأفكار انطلقت بإيجابية كبيرة من الطبيعة الإنسانية لتتجاوب مع هذه الطبيعة في كل المجتمعات، لتصبح بعد ذلك جزءاً مهماً من الموروث الثقافي لهذه المجتمعات، حيث يتداخل فيها المعطى الاجتماعي الخاص لهذه المجتمعات مع المعطى الإنساني للمجتمعات الأخرى، ليشكل منطلقاً مشتركاً لدى ثقافات الشعوب قبل أن تسعى إلى التميز والاهتمام بترصين خصوصيتها الثقافية بناءً على خصوصيتها الاجتماعية.

صحيح أن الخصوصية الثقافية لكل مجتمع تنطلق أساساً من مفاهيم ثقافتها الخاصة، التي تحددها تقاليدها وأعرافها ونظمها وقوانينها وأخلاقها، وغير ذلك مما تفرزه طبيعتها الاجتماعية، وتشكل جزءاً أساسياً من المكون الكلي لثقافتها، إلا أن هذا لا يمنع من التجاوب مع ما هو إيجابي

لدى الثقافات الأخرى ومتوافق مع طبيعتها الاجتماعية ومكوناتها الثقافي، وهذا لا يُعد اختراقاً لهذه الخصوصية بل تفاعلاً معها، ما دام متوافقاً مع طبيعتها، فالاختراق لهذه الطبيعة يأتي من خلال الأفكار والمفاهيم والأساليب والتقاليد والسلوكيات الغربية عن طبيعتها الاجتماعية، وتوصف بـ«الغريبة» إلى جانب أوصاف أخرى كالمرفوضة واللامرغوب فيها والخاطئة والسلبية وغير ذلك، لأنها تتقاطع مع ما يؤمن به أو يسير عليه إنسان هذه الثقافة. ومثال على ذلك: هناك تقاليد وأفكار ومفاهيم وأساليب مرغوبة وإيجابية في الثقافة الغربية، إلا أنها تعد سلبية وغير مرغوب فيها لدى الثقافة الشرقية، ومع ذلك فهناك ما هو إيجابي ومتوافق يقارب بين الثقافتين ويدعوهما إلى التفاعل، إذ لا يمكن لهذه الثقافة أو تلك أن تحيا وتنمو دون التفاعل الحي مع الثقافات الإنسانية المختلفة عبر الأخذ والعطاء، بإيجابية دون إقحام أو تقليد أو تبعية.

لقد تكونت الأطر الخاصة للثقافات - كل في إطار طبيعته الاجتماعية - بعد تطور هذه الثقافات وتفاعلها فيما بينها، لتتشكل بعد ذلك مفاهيمها الخاصة ووحدتها الموضوعية للثقافة انسجماً وتوافقاً مع مكوناتها الاجتماعي، الذي هو انعكاس لمكوناتها الثقافي. وهذا المكون شكل أساس بنيتها الإنسانية، وبالتالي شكل ذلك الحصيلة العامة لموروثها الثقافي الذي تنطلق منه لتعزيز وجودها الاجتماعي والقيمي والفكري، ولتعزيز ثقافتها الإنسانية، وليصبح هذا الموروث جزءاً مهماً من مرجعيتها، فالمرجعية أشمل من ذلك؛ فهي إلى جانب استيعابها موروث الثقافة الاجتماعية العامة للمجتمع، تستوعب ما هو متوافق ومتفاعل ومتداخل مع هذه الثقافة من الثقافات الإنسانية التي كان لها تأثيراً واضحاً في هذه الثقافة.

هذا يعني أن المرجعية أشمل من الموروث الثقافي للمجتمع، وتمثل الموروث الثقافي الإنساني حين تنطلق في صيرورتها من الجوانب الإيجابية والمشرقة لهذا الموروث، وليس كل الموروث، حين تسعى إلى تعزيز قاعدتها المعرفية في الإطار الثقافي للمجتمع، وتخلص بذلك إلى مرجعيات فرعية تؤلف المرجعية الكلية للثقافة. أي أن مجمل الأفكار العامة في الثقافات الإنسانية تمثل الحصيلة المعرفية للإطار الكلي للثقافة، أما الأفكار الخاصة التي تنبثق من هذا المجتمع ومن ثقافته فهي تمثل مرجعية فرعية لها تأثيرها البالغ والمؤثر في ثقافة الفرد، وهذه الثقافة تتشكل من خليط إيجابي متجانس من الحصيلة الكلية ومن الحصيلة الفرعية للثقافة، أو بمعنى آخر يتسم الفرد بمجموعة خصائص تتكون منها ثقافته البدائية، فيدعمها بالمعززات التي تنشأ من الاطلاع الواسع ومن الاتصال الكبير بالمحيط الاجتماعي، ويتعرض خلالها إلى نوع من التعزيز الواسع والمؤثر بدرجة أكبر من التعزيزات الأخرى، فينشأ وفق ذلك وحاملاً لمؤثراته الواضحة، كأن يخضع الفرد إلى مؤثرات العقيدة الدينية بسعة أكبر من المؤثرات الأخرى، فيتلقى منها المزيد من المعارف والأساليب والسلوكيات، فيغلب على ثقافته الطابع الديني. ومن هذا المنطلق نخلص في تصورنا عن هذا الفرد بالقول: إنه يحمل سعة في العلوم الدينية، أي أن ثقافته «ثقافة دينية» واسعة، وما كان لهذه الثقافة أن تكون بهذا المستوى دون أن يكون لها دافع وعوامل مساعدة وأساس، فالدافع هو رغبة الفرد في تحصيل هذه الثقافة بشكل واسع ودقيق جعلها بهذا المستوى. أما العوامل المساعدة فهي كثيرة، ومن بينها أسلوب التنشئة الاجتماعية وتهيئة المناخ المناسب لهذه الثقافة ومحصلاتها، وغير ذلك. أما الأساس الذي ينطلق منه الفرد لتحصيل هذه الثقافة بالمستوى الدقيق فهو المصدر الفكري

والمادي المتخصص بآليات هذه الثقافة. وينبثق هذا المصدر عادةً من الكتب العلمية الخاصة بهذا الاتجاه، ومن العلماء والمُعَلِّمين ورجال الدين وباقي الرموز الدينية، وكل ذلك يتمثل بإطار واضح ينهض به مفهوم المرجعية، وهذه المرجعية تتسلسل في بنيتها العلمية بدءًا من قائدتها بوصفه المرجع الأعلى، مرورًا بمساعديه من العلماء الآخرين الذين يمثلونه ويمثلون المرجعية في مواقع دينية معروفة تنشط بين الناس في المحيط الاجتماعي.

إذن هناك «مرجعية دينية» ساعدت هذا الفرد ودعمته في تحصيل ثقافته الدينية الواسعة، وهذا لا يعني أن هذا الفرد لم يطلع على العلوم الأخرى، بل إن ثقافته الدينية هذه تشكلت من مجموعة علوم في الأخلاق والمنطق والتربية والسلوك واللغة والنفس والاجتماع.. إلخ، إلا أن كل ذلك قد وُضع في الطابع الديني الذي يعزز الثقافة الدينية لهذا الفرد، وهذا لا يعني أيضًا أن الأفراد الآخرين في المجتمع لا يحصلون على الثقافة الدينية، بل إنهم يحصلون على هذه الثقافة بنسب معينة عن طريق الاكتساب الطبيعي لمحصلات العقيدة الدينية في ثقافتهم الاجتماعية. فليس هناك من ثقافة لا يشكل الدين جزءًا أساسيًا من مكوناتها، فالظروف والطوارئ في الواقع الاجتماعي هي التي تعزز هذا الجزء أو تقوّضه، المهم أن كل فرد من أفراد المجتمع يُولد وفي داخله نزعة فطرية إلى الدين وتنمو هذه النزعة خلال أدوار متعددة يمر بها أثناء التنشئة الاجتماعية، فلا يمكن فصل النزعة الدينية عن النزعات الأخرى لثقافة الفرد في أي مجتمع من المجتمعات. وبالعودة إلى بدايات تشكل المرجعية في التكوين الثقافي للمجتمعات،

نجد أن أفكار «أرسطو وأفلاطون» في المنظور الذي انطلقنا منه في البداية، تُعد أساس دفع المجتمعات المختلفة إلى تبني هذه الأفكار في رعاية الطفل، ثم تهيأ لهذه الأفكار أن تتطور وتتوسع في مفاهيمها من قبل علماء آخرين برزوا في المجتمعات، وتوسعت من خلالهم قاعدة الاهتمام بالطفل بشكل نسبي. ومجىء الديانتين المسيحية والإسلامية برز الجانب الديني إلى الوجود في النظر والتعامل مع الطفل، انطلاقاً من الشرائع السماوية التي جاءت بها، فالدين الإسلامي جعل القرآن الكريم دستوراً الأول وأساس تشريعه العظيم، في استنباط الأحكام والقواعد التربوية الصالحة لتربية الطفل، حيث انطلق الرسول الكريم محمد (ص) من هدي القرآن الكريم لبناء المجتمع الإسلامي، ومن هذا الهدي العظيم سار الأئمة الأطهار وعلماء الإسلام ومن سار على هديهم من بعدهم من المفكرين والفلاسفة المسلمين؛ لوضع المبادئ والأسس والقواعد القيمة لتربية وتهذيب الطفل، حتى أصبح هذا المنهج مرجعية صالحة لثقافة الطفل وتربيته في المجتمع الإسلامي.

وبتوسع دائرة العلم والمعرفة برز الكثير من العلماء والمفكرين الذين أغنوا الأفكار والمبادئ السابقة بمزيد من الآراء والنظريات الجديدة التي رسخت القواعد العلمية في دراسة الطفل وتحليل خواصه، وكل ذلك قد دعم البنية المعرفية للمرجعية الفكرية لثقافة الأطفال، بحيث أخذت هذه المرجعية مديات لا حدود لها واتجاهات متعددة يصعب الإحاطة بها.

وخلاصة القول: إن البحث في عوالم المرجعية الفكرية لثقافة الأطفال يحتاج إلى جهد أوسع لمراجعة التاريخ مراجعة دقيقة في كل مرحله، مثلما يحتاج إلى التتبع الدقيق لكل ما أنتجه الفكر الإنساني من أفكار خلّاقة

كوّنت الخزين المعرفي الهائل لإدراك حقيقة الطفل والطفولة. إلا أننا بهذا المبحث القصير قد سعينا إلى توضيح الجوانب المهمة لهذه المرجعية، وأساس تكوينها في الإطار الفكري الذي يعد الإطار الجوهرى للمرجعية.

ويمكن تتبع المسار العام للمرجعية من خلال دراسة أهم اتجاهاتها وأساسياتها، في إطار الخزين المعرفي، وفي الأطر القيمية والنظرية، إلى جانب أوجهها المختلفة في مرجعية التنشئة الاجتماعية، وفي مرجعية التهذيب وغير ذلك مما يتسع له البحث هنا.

المرجعية والخزین المعرفی

من المعروف أن الخبرات والمعارف والأساليب والطرق التربوية والتعليمية والإرشادية والتأهيلية والتأديبية والتثقيفية في مجملها، تشكل مجموعة الخزین المعرفی المتوارث بين الأجيال، وهذا الخزین الذي يسميه «يونسج» «الموروث الجمعي» الذي حمله الفرد ويتم نقله من هذا الفرد إلى الأفراد الآخرين، بواسطة الاكتساب والاتصال والتعلم خلال عمليات التكيف الاجتماعي، والتطبيع داخل المجتمع بين المجموعات الاجتماعية، فيشكل هذا «الموروث الجمعي» سمات هويتهم الثقافية واتجاهات ثقافتهم العامة. وقد يختلف هذا الموروث ومحمولاته من فرد إلى آخر، ومن مجموعة اجتماعية إلى مجموعة اجتماعية أخرى، إلا أنه لا يختلف عن حمل السمات العامة للثقافة التي يتصف بها المجتمع بشكل عام. ويُعد هذا الموروث الجمعي الخزین الثقافي الحي المتداول بين الأفراد عبر الأجيال، في الفكر والسلوك والأفعال المادية واللامادية، على مدار الساعة، وهو قابل إلى الاتساع والزيادة والتغير على الدوام بشكل طبيعي من خلال حالة التكيف الاجتماعي والثقافي لأفراد المجتمع بعضهم مع البعض الآخر، وفق نظام الخضوع الاجتماعي لعرف الجماعة وتقاليدها.

وانطلاقاً من هذا الفهم فإن الفرد لا يمكن أن يحيا بأمان وسلام وينعم بالراحة والطمأنينة، دون أن يندمج مع بيئته ومجموعته الاجتماعية ويتكيف معها بشكل طبيعي، ولا يتحقق ذلك دون أن يخضع لحالة التطبيع الاجتماعي مع مجتمعه، وينطلق وفق ثقافته، ويحترم نظمه الاجتماعية السائدة، تلك النظم التي وُجدت لتحقيق سبل التطبيع الاجتماعي والتكيف مع واقع الحياة لجميع الأفراد.

من هنا تلعب عمليات «التنشئة الاجتماعية» الدور الأساسي لتحقيق حالة التطبيع الاجتماعي بشكل تدريجي للطفل، بوصفه المولود الجديد الذي يتطلب إخضاعه منذ البداية لواقع مجتمعه ورموزه وثقافته لكي يتكيف مع ذلك، ويتطبع اجتماعيًا على ما تطبع عليه أبناء المجتمع. فمن خلال هذا التطبيع يتم انتقال الطفل من الحالة البيولوجية إلى الحالة الاجتماعية الإنسانية، ومن ثم يتم التدرج في امتصاص الثقافة وتشكل سماته الثقافية. إذ أننا في البداية نجد «أن الطفل يولد دون أي أنماط سلوكية موروثة، وهو يتعلم عادات وتقاليد ومفاهيم وقيم الجماعة التي ينتسب إليها، عبر وسائل الاتصال الجماعي التي تشكل مجموعة من الرموز التي تميزه عن الكائنات الحية الأخرى، فتكون الثقافة قد بدأت. ويمكن النظر إلى الاختلاف الثقافي بين المجتمعات من زاوية اختلاف الرموز الثقافية بين مجتمع وآخر، والتي تعطي تفسيرات مختلفة لمحتوى ومضمون الثقافة من عادات وتقاليد وقيم ومواقف سلوكية، فما هو صحيح ومعترف به في مجتمع قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر»².

لهذا يأتي التطبيع الاجتماعي من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية ليحافظ على جوهر الثقافة، وليعزز من دورها وقيمها وأصالتها ورموزها وخصوصيتها في تواصل التجربة الإنسانية للمجتمع، من جيل إلى جيل آخر يقوم هو الآخر في حفظ تجربته الإنسانية ومرجعياتها الأصيلة، التي تعبر عن سمات خصوصيته الثقافية ومعنى ودلالات ثقافته التي يؤمن بها، ويتقيد بتقاليدها وعاداتها وطبائعها وموروثاتها الأخرى المتراكمة، كونها جميعًا تمثل أساس طبيعته الإنسانية والاجتماعية، و«مجمل التجربة الإنسانية المتراكمة والمكتسبة ومجمل التصرفات التي يتعلمها الإنسان،

وهي كل ما يفرزه المجتمع من أفكار وأخلاق وقيم ومعتقدات يقدمها لعناصره فيتعلمونها ويتكيفون معها»³.

وبما أن «التنشئة الاجتماعية» ليست واحدة في عملياتها وفي أساليبها، ولا هي ثابتة، ففيها ما هو ثابت وما هو متحول وفيها ما هو أصيل وما هو متغير، لأنها قابلة إلى التطور والاتساع؛ فهي لا تسير بنفس الاتجاه والأسلوب والطريقة دائماً، فالتنشئة الاجتماعية قبل مئة عام تختلف تماماً عن التنشئة الاجتماعية في الوقت الحاضر، لأن تفكير الإنسان ووسائله وطرق عيشه الآن قد اختلفت عن الحال والواقع الذي كان عليه قبل مئة عام، وهذا شيء بديهي تفرضه طبيعة الحياة.

وهذا الحال ينعكس أيضاً على طبيعة التنشئة الاجتماعية بين أسرة وأخرى، وبين جماعة وجماعة أخرى، تبعاً لاختلاف المستوى الاجتماعي والفكري والاقتصادي لهذه الأسرة أو تلك، أو لهذه الجماعة وتلك.

ومن هنا يحصل التباين والاختلاف في عمليات التنشئة الاجتماعية داخل المجتمع الواحد فينعكس ذلك على المحصلات الثقافية للأفراد، فهناك أسرة تعلم طفلها على القوة والخشونة وتحمل الصعوبات والأخطار منذ الصغر، لكي ينشأ - في ظنها - قويًا شجاعًا، وأسرة أخرى ميسورة الحال تُخضع طفلها إلى الرعاية الفائقة وتستجيب لكل احتياجاته وتعمل على دعم قدراته ومواهبه بكل ما هو مناسب لذلك، ولا ترفض له طلبًا، وأسرة أخرى تحرص على أن ينشأ طفلها نشأة طبيعية تدعم قدراته ومواهبه بكل ما هو سليم في صورتها، بعد إدراكها العلمي لخصوصية التعامل مع الطفل والاستجابة لمطالبات غوه الصحيح، فنجد أن الطفل الأول ينشأ مُحبًا للقوة والتسلط وربما الميل إلى العنف والعدوانية، بينما الثاني عكس

ذلك، طبيعيًا، مسالمًا، هادئًا، وربما يكون حنونًا، أو ربما يكون أنانيًا وميالًا إلى «حب الأنس» بدرجة عالية لأنه نشأ على «التدليل» الزائد. أما الطفل الثالث فنجد أنه أكثر ميلًا للتكيف الطبيعي مع الأقران، إيجابي التعامل مع الظروف والمواقف المختلفة، يميز بين ما هو لائق وما هو غير لائق في السلوك، وغير ذلك.

نفهم من هذا الطرح السريع أن هناك اتجاهات اجتماعية متعددة في أساليب وطرق التنشئة الاجتماعية، وهذه الاتجاهات هي التي تعكس الاتجاهات المتباينة في ثقافة الفرد وسلوكه العام. ولكي لا يحصل هذا التباين والاختلاف في اتجاهات التنشئة الاجتماعية، لا بُدَّ من وجود الوعي العام لدى جميع الأفراد والجماعات بالأسس الصحيحة التي يجب أن ينطلقوا منها في التنشئة الاجتماعية لأطفالهم، بطرق وأساليب لا تشذ إحداها عن الأخرى سلبًا وإيجابًا، وذلك بالعودة الصحيحة إلى المصدر الصائب في تعلم أسس ومنطلقات التنشئة الاجتماعية، وهذا المصدر هو المرجع الصحيح للجميع، فالطفل تعلم واكتسب ثقافة في إطار تنشئته الاجتماعية من والديه في أحضان أسرته، ومن أقرانه والمحيطين به في المحيط الاجتماعي، ومن مُعلِّميه في المدرسة، ولكل من هؤلاء طرقه ووسائله ومؤثراته في إكساب الطفل وتعليمه الثقافة.

إذن تعتبر الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي والبيئي مصادر الطفل الأساسية في تشكيل ثقافته، مثلما ذكرنا ذلك من قبل، وإن الأب والأم والمعلم والأقران هم المراجع الأساسية للطفل في تلقي ثقافته.

وهنا يبرز السؤال التالي: ما هي مصادر الأب والأم والمعلم في تحصيل الثقافة بشكل عام، وفي تعلم الخبرة اللازمة في معرفة ثقافة الأطفال؟ لا بُدَّ

أن هناك مراجع معينة يرجعون إليها في توسيع دائرة ثقافتهم العامة، وفي إدراك خصوصية ومعاني ودلالات الثقافة الخاصة للأطفال، في توجيههم إلى هؤلاء الأطفال في إكسابهم وتعليمهم قيم ومؤثرات هذه الثقافة. وربما يتقدم أحد ليقول: إن الأب والأم والمعلم قد اكتسبوا وتعلموا أساسيات واتجاهات ومكتسبات ثقافتهم العامة شيئاً فشيئاً خلال مراحل متعددة مرّت بها تنشئتهم الاجتماعية، فأصبحت لديهم الخبرات الواسعة في نقل الثقافة إلى الآخرين - راشدين وأطفال - ولكن هذه الخبرات التي تُعد «مجهودات شخصية» غير صائبة في بعض اتجاهاتها وجوانبها ما لم يتم توسيعها بالاطلاع المستمر والتعلم المتواصل، بالانطلاق من المصادر العلمية الصحيحة ومراجعتها الأصلية في تعلم العلوم والمعارف وتوسيع الخبرات والتجارب، لكي تكون صائبة في النظر إلى الثقافة عامة وقياسها قياساً علمياً، وكذلك بالنظر إلى ثقافة الأطفال وقياسها بدقة خاصة.

من هنا لا بُدّ من معرفة أصل الأشياء، وأساس مرجعياتها التي يتم الاعتماد عليها في تكوين المعارف والخبرات العلمية الواسعة. ومع أننا قد تعرفنا على أساس الثقافة وأساس مرجعيتها بشكل عام، إلا أننا لا بُدّ من التعمق أكثر في تتبع المفاهيم التي كونت الثقافة العامة وساعدت على ترسيخ مرجعيتها الفكرية والعلمية والاجتماعية، لكي يصار بعدها الانطلاق إلى تحديد المفهوم الذي قاد إلى مرجعية الثقافة الموجهة للأطفال.

مرجعية التنشئة الاجتماعية

إن استمرار ثقافة المجتمع وديموميتها، والمحافظة على مضمونها وخصوصيتها ومكتسباتها، مرهون بأفراد المجتمع نفسه، وذلك بالحفاظ على مرجعيات هذه الثقافة وتراثها، والانطلاق دائماً إلى إبراز مكانتها وتعزيز قيمها ونشاطها الحضاري والمادي والفكري بين الثقافات الإنسانية الأخرى؛ وذلك عبر المجهودات الشخصية والجماعية الإيجابية، وما تنجزه من إنجازات إبداعية واضحة تعمل على تطوير ثقافة المجتمع، ومدها بعناصر التجدد والتطور والقوة التي تعبر عن قيمها وحيويتها وقدرتها على الاستمرار والتطور.

والمهم في هذا الاتجاه أن يعي أفراد المجتمع الأسس العلمية التي دفعت ثقافتهم إلى الوجود، ويعملوا على توسيع مساحة الإدراك والوعي بهذه الأسس، بوصفها قواعد إنسانية لتشكيل الثقافة وتكوين مرجعياتها الأصيلة في الوجود النظري والمادي للحياة، والسعي الحثيث إلى استلهاهم معانيها القيمة في ثقافة الحاضر وتطوير هذه الثقافة لتتصل بثقافة المستقبل.

وعلى هذا الأساس ندرك تمام الإدراك أن للثقافة مرجعياتها العديدة التي شكلت وجودها الفكري والمادي والاجتماعي الذي تشكل من مكونات مركبة عديدة ينمو في كنفها الوجود الإنساني، حيث يعمل هذا الوجود على تعزيز هذه الثقافة وضمان استمرارها والحرص على وجودها الفاعل في نظام الحياة، كونها تعكس القبول والامتنال لما هو حسن وخير في السلوك الإنساني، والسير وفق ذلك ورفض كل ما يعكس هذا الاتجاه.

وقد تعارف المجتمع على نوع من الضبط الاجتماعي الذي يضبط أفعال الفرد وسلوكه داخل المجتمع، وسعى إلى تكريس هذا الضبط من خلال بعض التقاليد والأعراف والمبادئ التي تحكم هذا الضبط وتدعيمه، ليصبح فيما بعد «نظامًا اجتماعيًا» عامًا يُسير أفراد المجتمع.

وبتطور المجتمع واتساع قواعده الاجتماعية واتجاهاته الفكرية والعقائدية والعلمية، دخل هذا النظام في المنظور العلمي ليُشاع مفهومه وأدواته ووسائله وتقاليده في آلية التعامل بين الأفراد داخل الأسرة وفي المجتمع. وقد عُرِفَت هذه الآلية بمفهوم «التنشئة الاجتماعية» التي كانت أساسًا لنظرة الإنسان إلى نفسه من الداخل وإلى الآخرين وسلوكهم، وإلى وجود المكون الاجتماعي المناسب للمجتمع، فكانت «التنشئة الاجتماعية» الطريقة المثلى لتحقيق هذه الغاية التي شاعت من خلالها معاني الثقافة ورموزها، قبل أن تتعارف المجتمعات على حقيقة مفهوم الثقافة، وقبل أن يتوسع مفهوم «التنشئة الاجتماعية» بعملياتها الواسعة التي نشهدها اليوم.

ورُبَّ سائل يسأل: أيهما سبقت الأخرى إلى الوجود، التنشئة الاجتماعية أم الثقافة؟ وكيف كانت البداية لكل منهما؟ وما هي العوامل التي أدت إلى تمايزهما وإلى تفاعلهما معًا لتحقيق غايات مشتركة هدفها الكمال الإنساني؟ من الثابت في التحولات التاريخية للإنسان عبر مراحل المتعددة، أن التنشئة الاجتماعية طريقة تربية وتنموية سابقة للثقافة في إطارها التنظيمي وليس في إطارها الجوهرية والقيمي، فالجوهري والقيمي للثقافة معانٍ لها دلالاتها في جوهر الحياة، ولكنها لم تُعرف كثقافة وإنما عُرِفَت كتنشئة اجتماعية في بادئ الأمر، «ففي المجتمعات الأولية (البداية) التي عرفت المجتمعات الإنسانية، كانت عملية تربية الطفل وتنشئته اجتماعيًا

مهمة المجتمع بأسره، فالتربية في جوهرها تدريب على معتقدات الزمرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، ولا يتولى هذه المهمة بالتالي أي مؤسسة تربوية خاصة. لكن مع تبدل طبيعة الحياة الاجتماعية وتعقدتها نتيجة للتغير الجذري الذي أصاب بنية المجتمعات ونمط إنتاجها وتطور الحركة العلمية، وما رافق ذلك من تحولات سياسية واقتصادية وفكرية واجتماعية وتربوية؛ فرض وجود أدوات ومؤسسات وقنوات متعددة للقيام بمهمة التربية والتطبيع الاجتماعي»⁴.

وقد جاء ذلك تدريجيًا، مرحلة مرحلة، ففي بادئ الأمر عُرف كطريقة للتهذيب الذي يهدف إلى تهذيب أفعال الإنسان وأخلاقه وسلوكه ونشاطه ليكون متوافقًا مع عادات وتقاليد وأنظمة المجتمع.

وإذا نظرنا إلى هذا الهدف وغاياته نجد أنه يلتقي مع نفس الأهداف والغايات التي تسعى لها التنشئة الاجتماعية، وكذلك يلتقي مع أهداف وغايات الثقافة، حيث كان التهذيب الأسلوب البارز في عمليات التربية والتنشئة، وهو القاعدة العريضة التي ينطلق منها المجتمع في عمليات التنشئة الاجتماعية لأطفاله.

وعلى هذا الأساس كان يُنظر للتهذيب بمنظار واسع، ويؤخذ به في العمليات الكلية لطريقة الحياة في المجتمع قبل أن تتطور هذه الحياة وتتعدد طرقها في الجوانب الفكرية والاجتماعية، ويصبح لكل منها مفهومه الخاص الذي يميزه عن غيره في واقع الحياة.

مرجعية التهذيب

لقد كان «التهذيب» الطريقة الكلية للتنشئة الاجتماعية، قبل أن يتطور النظر إلى «التنشئة الاجتماعية» فتصبح «التنشئة الاجتماعية» هي الطريقة الكلية للتهذيب، وما التهذيب إلا عامل من عواملها المتعددة في الوقت الحاضر.

ولقد كان «التهذيب» مفهومًا عامًا يعني «الثقافة»، قبل أن تأخذ الثقافة مجالها الواسع في مفهومها الخاص الذي يتسع لعمليات «التهذيب» مثلما يتسع لعمليات «التنشئة الاجتماعية»، وهذه «المرجعية» هي أساس التطور المعرفي لإدراك حقيقة «الثقافة». أما كيف يمكن التأكد من هذه الحقيقة وقياسها فهذا ما يدعونا إلى العودة إلى الماضي والتنقيب في مراجعه التي كانت أساسًا لانبثاق هذه الحقيقة ودوافعها الموضوعية.

تشير لفظة «تهذيب Cultivation» إلى «حالة أو عادة عقلية» كما يحددها «كولردج Coleridge»، بالاعتماد على القوة الكامنة في صفة «مهذب Cultivated»، التي عُرفت في القرن الثامن عشر. وقد كان «كولردج» المفكر والفيلسوف والناقد والأديب الإنكليزي أكثر دقة في أفكاره العامة التي عالج من خلالها قضايا الإنسان الفكرية والروحية والفلسفية والاجتماعية المختلفة، فكان بذلك لا يفصل بين التهذيب والثقافة، فيسمى التهذيب «ثقافة Culture» وذلك حين يذهب بتفسيره إلى «فكرة التهذيب، أو الثقافة كفكرة اجتماعية خالصة ينبغي أن تقدر على تجسيد أفكار حقيقية ذات قيمة».

وهذه الأفكار ذات القيمة عند الإنسان هي قوته التي تدفعه إلى طلب

الكمال الروحي، وتحسين الظروف الاجتماعية المحيطة به. ويأتي «التهذيب» ليجسد هذه القوة ويدفعها نحو بلوغ الكمال. فالتهذيب هنا هو المحفز لقدرات الإنسان نحو الكمال بدوافع ذاتية واستعداد داخلي قبل كل شيء، مثلما يعترف بذلك «كولردج» حين يذهب برأيه إلى أن حوافز الكمال في حقيقتها تنبع من «القلب المهذب» - أي من الوعي الداخلي عند الإنسان - . وهذا الوعي هو الإدراك الأولي لجوهر الأفكار القيمة ووضوحها في غرائز الإنسان وسلوكه، وفي استعداده العالي لقبول القيم العليا التي يجسدها التهذيب في معانيه وفي نشاطه، فبدون الاستعداد الداخلي والواعز الذاتي لبناء الشخصية وفق أسس القيم العليا، لا يمكن للتهذيب أن يأخذ تأثيره البالغ فاعليته القوية في جوهر الشخصية الإنسانية، فالمكون القيمي للشخصية والسلوك وفق هذا المكون سبيل أساسي للوصول إلى جوهر الكمال ودلالاته، ليصبح الكمال في ذلك المكون العام للإنسان.

يقول «أوسكار وايلد Oscar Wilde»: «يكمن الكمال الحقيقي للإنسان لا في ما يمتلكه، بل فيما يكونه»⁶، أي في ما يحمله من مكونات الكمال وسماته والتكامل معه على وتيرة واحدة يبرز فيها مكون الكمال، ويأتي ذلك من خلال «التدريب» في بلوغ أهداف «التهذيب» في الوصول إلى الكمال، «فكما أنه يمكن العناية بالجسد والمحافظة عليه وتدريبه عن طريق رعاية الصحة العامة، فكذلك يمكن تدريب الذهن أيضًا على نحو عام لكي يبلغ حالته الكاملة»⁷، وهذا هو «التهذيب» في رأي «نيومان Newman» الذي يرى «الصحة معيار الجسد والكمال معيار العقل».

والكمال مثل الجمال له أقسام عديدة بحسب تقسيم «كولردج»، فهناك «جمال جسماني وجمال معنوي وجمال يتعلق بالشخص وجمال

يختص بوجودنا المعنوي الذي هو فضيلة طبيعية. وكذلك يوجد جمال الذهن وكماله. وثمة كمال مثالي في هذه المصادر الأولية المتعددة التي تتجه إليها الحالات الفردية في صعودها، وهي المعايير لجميع الحالات مهما كانت، فالتطور المتناسق لهذه السجايا والملكات هو الذي يميز إنسانيتنا»⁸. وعلى هذا الأساس ينطلق «التهذيب» لتدريب السجايا والملكات النبيلة في داخل الإنسان، لكي تنمو وتتطور وتتفتح لتعطي ثمارها في الجمال الجسماني والروحي، الذي هو في حقيقته انعكاس لتطور «التهذيب» وسموه في مرتبة الوصول إلى حالة التميز في إنسانية الإنسان التي حققت الكمال، في نسب معينة. فليس هنالك من كمال كامل، ولا جمال كامل، والشعور بهذا المستوى يدفع الإنسان إلى التراجع في الفهم الحقيقي للكمال، ويعني أيضًا توقف السعي والتقدم في مراتب التهذيب، التي هي مراتب عليا لا تتوقف عند حد معين، وليس لها نهاية. فكلما تقدم الإنسان خطوة نحو الأمام لبلوغ مرتبة من مراتبها المتقدمة تتقدم هي خطوات أكثر، لذلك فالإنسان يبدأ وينتهي والتهذيب يتسع شيئًا فشيئًا، فليس هنالك بلوغ لنهايته، ولا هنالك بلوغ للكمال الكامل، فالسعي لبلوغ هذا الكمال هو الكمال، وهو الفضيلة التي تشعرنا بالمتعة الفائقة في الارتقاء بإنسانيتنا على الدوام. وهذا الارتقاء هو الذي يجعل الكمال أوسع مما نبغّه، والتهذيب حدًا لا حدود له أمام سعة الكمال التي تدفعنا بيقين ثابت إلى الإيمان بأن الكمال الكامل ليس للإنسان مهما سعى وتوصل إلى المراتب المتقدمة في هذا الكمال، إنما الكمال الكامل لله وحده. والتهذيب يبقى الطريق اللا متناهي الذي يدفع الإنسان إلى طلب الكمال باستمرار.

وعلى الرغم من أن التهذيب أمر داخلي عند الإنسان في واقع الأمر، مثلما تحدد عند «كولردج»، ومثلما ذهب بذلك «رايموند وليامز»، إلا أنه في جانبه الآخر بحسب رأي «وليامز» لم يكن مجرد عملية فردية، وما أُعتبر في القرن الثامن عشر مثلاً أعلى للشخصية - وهو الكفاءة الشخصية من أجل المساهمة في مجتمع دمث - كان يجب أن يُعاد تحديده الآن أمام التغير الجذري، باعتباره أحد الظروف التي يعتمد عليها المجتمع بأسره. وفي ظل هذه الأحوال أصبح التهذيب أو الثقافة أحد العوامل الاجتماعية الواضحة، والاعتراف به قاد البحث ووجهه شطر النظم الاجتماعية»⁹.

يعني ذلك أن «التهذيب» في مفهومه الخاص والعام ينطلق أساساً من المجهودات الشخصية، إلا أن هذه المجهودات الشخصية لا تأخذ صيغها الصحيحة وتأثيرها الفاعل في القاعدة الفردية وفي القاعدة الجماعية، وتدفع الإنسان إلى الارتقاء بإنسانيته ودورها الاجتماعي والثقافي والسلوكي لإعلاء إنسانية المجتمع؛ ما لم تكن هناك روابط وثيقة وحقيقية لهذه المجهودات تربط الفردية بالجماعية، وتنظم ذلك وفق نظام معين يتفق عليه الجميع، ويسعى هذا الجميع إلى التقيّد بضوابطه.

من هنا جاءت «النظم الاجتماعية» لتفسر «التهذيب» تفسيراً عقلياً ولتنظمه تنظيمًا اجتماعيًا واسعًا يحقق غاياته الحقيقية لجميع أفراد المجتمع، فدون النظم الاجتماعية لا يمكن أن يرقى مستوى التهذيب ويأخذ مجاله الصحيح في إشاعة قيم المجتمع وتقدمه.

الإطار القيمي للمرجعية

يتحدد الرافد الأول «القيمي» لمرجعية ثقافة الأطفال في إطارها الفكري من مجموعة معارف وأساليب ومبادئ وأفكار وقواعد، أنتجها الفكر الإنساني وتعارفت عليها المجتمعات لتكون قواعد قيمية تختص بمعرفة الطفل والطفولة، من كل اتجاهاتها وخصائصها البيولوجية والفسولوجية والسيكولوجية التي خلصت في تراكمها المعرفي وسعة مفاهيمها وتطبيقاتها وقواعدها المتعددة، إلى إيجاد أرضية خصبة للدراسة والبحث والملاحظة تتجسد فيها آليات دراسة الطفل وفق القواعد القيمية الصالحة. وقد تطورت هذه الآليات لتصب في قاعدة أكبر لدراسة الطفل دراسة شاملة سُميت «علم الطفل» أو «البيداغوجيا Pedagogique» القائم على الملاحظة العميقة في التجربة والانطلاق بالدراسة من الخصائص الصغيرة إلى الخصائص الكبيرة لفهم الطفل.

وقد شكلت هذه الدراسة البداية الحقيقية لفهم الطفل وطرق العناية به، كما شكلت المنطلق الأساسي الذي شجّع العلماء والمفكرين والمُربين والأدباء والفنانين، على اختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم، للتوجه في مخاطبة الطفل والاهتمام بحاجاته وقدراته المختلفة.

وقبل ذلك كانت هناك مجموعة من الطرق والمبادئ والقيم والأساليب التي شكلت قاعدة العناية بالطفل والنظر إليه، نشير إلى أبرزها بإيجاز هنا، حيث تنقلنا المصادر وترجعنا إلى الحقب التاريخية التي نشأت فيها هذه المعارف، فقبل شيوع «مفهوم ثقافة الأطفال» في المجتمعات الإنسانية سار التوجه لدى هذه المجتمعات، وخاصة المجتمعات الأولية، إلى النظر

بخصوصية فائقة إلى الطفل، بوصفه كائنًا ضعيفًا يتطلب الاهتمام والرعاية بشكل متواصل، ليتمكن من النمو بشكل سليم.

وقد تعارفت هذه المجتمعات على نوع من الأعراف والتقاليد والأساليب الخاصة بتهذيب الطفل وتنشئته، يتوافق من خلالها الطفل مع وسائل العيش وطرقه، بناءً على ملاحظته لأساليب والديه وطرق عيشهما، وكيفية التكيف الاجتماعي مع محيطه البيئي.

وأوسع من ذلك تعارفت الأسر في تلك المجتمعات على آلية تربية مع الطفل بشكل تدريجي، هدفها الأساس تمكينه من العيش بسلام والتكيف الطبيعي مع جماعته في البيئة الاجتماعية، وهذا الحال يختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر؛ حيث يجتهد كل مجتمع بإيجاد الآلية المناسبة لتربية وتهذيب أطفاله وفق نظراته وتقاليده وأعرافه وما تفرضه في هذا الاتجاه طبيعته الاجتماعية والثقافية، حتى صار لكل مجتمع رؤيته وأسلوبه الخاصة بشأن الطفل.

ففي المجتمعات اليونانية القديمة كان الحال يختلف تمامًا، إذ كانت هذه المجتمعات أوسع نظرة وأكثر سعة بالنظر إلى الطفل والعناية به، حيث اهتمت بالطفل اهتمامًا واسعًا نوعًا ما، من أجل مساعدته على تحقيق النمو المتكامل، عبر الاهتمام بجسمه وعقله وروحه وذوقه. وقد أشرنا إلى ذلك في بحث سابق وذكرنا فيه من بين ما ذكرناه أن «أفلاطون» (429-347 ق. م) و«أرسطو» (384-322 ق. م) قد اهتموا كثيرًا بالتربية الجسمية خلال السنوات الست الأولى من عمر الطفل، إلى جانب اهتمامهما بالتربية العقلية والخلقية للطفل، عن طريق الألعاب والنحو والرياضيات والموسيقى والرسم»¹⁰.

أما المجتمعات الرومانية القديمة فقد اهتمت بالناحية العلمية في تدريب الطفل وتنشئته وتربيته، وقد سارت بذلك على منهج مفكرها «كوا نتيليان Quintilien 35 م 95»، الذي أطلق على طريقته التربوية سمة خاصة تُدعى بـ«التربية الخطابية»، وذلك حين جعل الدراسة للطفل كاللعب، فنادى بالإكثار من الأسئلة، وإعطاء المكافآت، والتدرج مع الطفل في تعليمه القراءة والكتابة، وعدم الإسراع في ذلك أكثر مما ينبغي»¹¹.

وهذا الحال أعطى زخمًا فكريًا وقيميًا للمجتمعات الأخرى للاهتمام بالطفل بشكل أوسع، خاصة بعد تطور الثقافات الإنسانية. «ومجيء الديانتين المسيحية والإسلامية زاد الاهتمام بتربية الطفل، ففي الديانة المسيحية الأولى والعصر الوسيط كان الهدف الأسمى تقوية عقيدة الطفل وتهذيب خلقه وإعداده للحياة الآخرة»¹².

أما في الديانة الإسلامية فقد كان الاهتمام بالطفل اهتمامًا واسعًا من كل النواحي المتعلقة بجسم الطفل وروحه وعقله وذوقه ويده وعمله، وكان هدف التربية دينيًا ودنيويًا منذ البداية، عبر الاهتمام بتعليم الأطفال في «الكتاتيب»* القراءة والكتابة والقرآن الكريم والعلوم المتصلة به، وللنبي محمد (ص) منهج عظيم في تربية الطفل وفي أساليب تنشئته السليمة وطرق التعامل معه وتأديبه، وهذا المنهج يتضح في سيرته العظيمة وفي أحاديثه الشريفة وأقواله البليغة التي تحث على ضرورة الاهتمام بالطفل ورعايته وتأديبه ليكون ولدًا صالحًا، حيث يقول (ص): «من حق الولد على الوالد أن يحسن اسمه، ويحسن تأديبه»¹³، وقال أيضًا (ص): «رحم الله عبدًا أعان ولده على بره، بالإحسان إليه، والتألف له، وتعليمه، وتأديبه»¹⁴.

ولقد كان لمنهج النبي الكريم محمد (ص) في تربية الطفل أثره البالغ في نفوس المسلمين، وفي تأسيس القواعد الصحيحة لتنشئة الطفل في المجتمع الإسلامي، وقد انعكس ذلك على واقع الثقافة العربية الإسلامية، حيث برز فيها العديد من العلماء والفلاسفة والمفكرين والمُربّين الذين اهتموا بقضايا الطفل وتربيته وتهذيبه بشكل واسع، من أمثال «الغزالي» (450هـ - 1058م - 505 هـ - 1111م) و«ابن خلدون» (732هـ - 1332م - 828هـ - 1406م) و«القابسي» (324هـ - 935م - 403هـ - 1014م)، وغيرهم العديد من الفلاسفة والعلماء والمفكرين العرب والمسلمين الذين أثروا الثقافة الإسلامية بشكل خاص والثقافة الإنسانية بشكل عام، لما قدموه من آراء وأفكار ومفاهيم قيمة اختصت بدراسة الطفل وتفسير ظواهر الطفولة من مختلف الجوانب والتوجهات، التي تدور في مفاهيم تربوية وإرشادية وتهذيبية عديدة، وقد عرضنا أفكار هؤلاء العلماء الأفاضل ودرسنا بعض جوانبها في فصل خاص سبق له المجال هنا*.

وكل ذلك قد وسّع من دائرة الاهتمام بالطفل، ومعه توسعت النظرة إلى القيم وأساسياتها والطرق التربوية والإرشادية المتبعة في رعاية الطفل والاهتمام به، لتأخذ مجالاً أوسع وأكثر أهمية في اتجاهاتها العلمية.

الإطار النظري للمرجعية

إن اتساع قواعد القيم وتطور مفاهيمها والأفكار التي تحملها في أساليب الاهتمام بالطفل قد انعكس على مجمل قضايا المجتمع، فساعد ذلك على تطور الثقافة واتساع مفاهيمها في العصور المتقدمة، فأعطى ذلك زخمًا جديدًا لفكر التفكير بقضايا الطفل، دفع إلى توسع الأفكار والآراء في هذا المجال، فبرزت إلى واقع الحياة العديد من المدارس والمذاهب النظرية والفلسفية والفكرية، التي خلصت إلى نظريات علمية بارزة لمعالجة قضايا الطفل وخواصه المختلفة.

وهذه النظريات التي جاءت في طور علمي جديد قد عززت المفاهيم والقيم السابقة وطورتها بسعة أكبر، حيث أضافت لها رؤى وأفكارًا جديدة تتوافق مع سعة دراسة الطفل وأهميتها، وذلك حين نهض بهذه الدراسات الواسعة العديد من الفلاسفة والعلماء والمفكرين والتربويين، الذين أثروا الفكر الإنساني والثقافة العلمية بإسهاماتهم الفكرية المهمة، والتي تعززت فيها الجوانب العلمية في الدراسات المتخصصة في مجال الطفل.

وإلى جانب هذه الدراسات، وما رافقها من نظريات، فقد برز المفهوم العلمي في النظر إلى الطفل، حيث أقرت بعض العلوم الإنسانية فروعًا متخصصة في مجال الطفل ضمن توجهاتها، كان من أبرزها «علم نفس الطفل، علم تربية الطفل، علم اجتماع الأطفال، علم طب الأطفال، علم لغة الأطفال، علم نمو الأطفال»، وغيرها من العلوم الإنسانية الأخرى التي تطورت بها وسائل النظر والملاحظة والتحليل لخواص الطفل والطفولة، على مدى القرون الماضية، وعلى اختلاف المجتمعات وحضاراتها المختلفة، باختلاف أجناسها، وثقافتها..

ففي القرن السادس عشر، وبتأثير عصر النهضة ظهرت مؤلفات الفيلسوف والمُربي «إيراسموس Erasmus» والخاصة بتربية الطفولة المبكرة.. فكان لأفكار «كوانتيليان» التأثير الواضح في آراء هذا الفيلسوف الذي أوصي «بأنه على المُعَلِّم اصطناع الطرق المشوقة للأطفال في بناء وصناعة حروف الكتابة مما يجعلهم يقبلون عليها، ويسهل فهمهم لها، وكما يوصي بلمن الأم ولطفها، وطيب الأب والفتة، وبنظافة المدرسة وأناقته، وبرقة المُعَلِّم وعطفه»15..

وفي القرن السابع عشر برزت مؤلفات وتطبيقات «كومينوس Comenius» الذي يعد أول مُربيّ يقدم كتبًا مصورة ما قبل المدرسة، وذلك في مدارس الأمهات التي أنشأها، فقد كان يسمي التربية خلال السنوات الأولى «مدرسة الأم» فقد اهتم بإسداء النصائح والتوجيهات للأمهات بشكل خاص في تربية أطفالهن الصغار. ثم جاءت أفكار الفيلسوف والمُربي الفرنسي الشهير «جان جاك روسو» (1712- 1778 J.J.Rousseau)، لتكون خطوة هامة في مجال تربية الطفل وإعداده الكامل للحياة، حيث وضع قواعد ومبادئ هامة في هذا الاتجاه في كتابه الشهير «أميل» الصادر عام 1762م، فقد وضع روسو مبدأ هامًا يؤكد على أن أنشطة الطفل العادية تدعم الوسائل الطبيعية في النمو. وقد استفاد من مبادئ روسو العديد من المفكرين والمُربين في توسيع اتجاهاتهم وأفكارهم في التربية، وفي إنشاء مدارسهم في القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر، من أمثال «هنري بستالوتزي، وفردريك فروبل» وغيرهما، فقد قدم «بستالوتزي» (1746- 1827 Pestalozzi م) التعليم من خلال الحواس المعبرة عن الأفكار وتنمية القدرات خلال نشاطات الطفل، أي أنه يرى «بوجوب البدء مع الطفل المبتدئ بالمدرجات الحسية، والانتقال من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب، ومن

العام إلى الخاص، ومن المجمال إلى المفصل، ومن المعلوم إلى المجهول، وفي ذلك مراعاة لخصائص نمو الطفل الصغير»¹⁶.

أمّا «فردريك فروبل» (1782 _ 1852م) F.Eroebel فهو رائد من رواد تعليم الطفولة، وهو صاحب فكرة إنشاء رياض الأطفال وتسميتها، وقد عُدَّ أول مُربيّ طبّق تربية الأطفال لمرحلة ما قبل المدرسة، وكان ذلك في ألمانيا في بداية القرن التاسع عشر. «وقد أسس روضته على فلسفته الدينية التي تركز على التكامل بين الله والطبيعة والإنسان، وأن دور ألعاب الطفولة المبكرة هو تنمية الوجود الإنساني، وكان هدف فروبل تحقيق النمو المتكامل للطفل في جسمه وعقله وروحه، وذلك عن طريق النشاط الذاتي الخلاق، الذي ينبع من داخل الطفل، ويمارسه من خلال المشاركة الاجتماعية، في المؤسسات والأوساط الاجتماعية»¹⁷.

ثم جاء «جون ديوي» (1859 _ 1952م) John Dewey ليكون له دوره المتميز في الفكر التربوي والقضايا الاجتماعية للطفل، إذ كان يرى «أن الفرد الذي يُراد تربيته هو فرد اجتماعي، وأن المجتمع هو وحده منظمة من الأفراد، فإذا ما نزعنا العنصر الاجتماعي من الطفل لم يبق منه سوى مجموعة من الغرائز والميول والقوى المجردة المعنوية، وإذا نزعنا العمل الفردي من المجتمع لم يبق منه سوى مجموعة من الناس أو الأفكار والقوانين التي لا حياة فيها»¹⁸. وكان جون ديوي ينظر للتربية باهتمام بالغ، فيذهب بقوله: «إن التربية هي طريق الحياة وليست الإعداد للحياة المستقبلية»¹⁹، لذلك كان يطالب التربية أن تبدأ بدراسة وفهم نفسية الطفل وقواه الطبيعية وميوله وعاداته.

وأتت بعد ذلك «ماريا متسوري» (1870 _ 1952م) M. Montessori

الطبيبة الإيطالية التي وضعت العديد من الأفكار التربوية وطرق تعليم الأطفال وأساليب تنشئتهم، وكانت طريقتها في ذلك تنطلق من مبدأ استغلال قدرة الطفل الحركية والتميز الحسي ومبادئ القراءة والكتابة. وفي ذلك تقول: «منذ الثالثة يجب أن يشعر الطفل بوجوده ويحس بذاتيته فيتعود الحرية والاستقلال والاعتماد على النفس ما أمكنه الاعتماد عليها والاستغناء عن غيره. إن الأطفال ليسوا كالدمى والعرائس، بل يختلفون عنها، ففيهم حياة ولهم قدرة على العمل والحركة والقيام بالكثير من الأعمال، إذا نحن سمحنا لهم وأفسحنا لهم الطريق وتركناهم وأنفسهم ومنحناهم ما يحتاجون إليه من ميل إلى الحركة والعمل والنشاط»²⁰.

والطفل في كل الحالات هو عالم خاص من البراءة والنقاء، ونحن ممن يؤثر في هذا العالم، سواء بالسلب أو بالإيجاب، مثلما ذهب إلى ذلك الفيلسوف البريطاني «جون لوك» الذي يرى «أن عقل الطفل صفحة بيضاء لم يُنقش عليها شيء من قبل، وأنها لذلك قابلة لأن تتلقى كل أنواع التعلم من خير أو شر»²¹.

إن ظهور كتاب تشارلز داروين «في أصل الأنواع» عام 1850 الذي يبحث في تطور النباتات والحيوانات، كما يقول علماء الطفولة «كان أكبر قوة حيوية دفعت إلى إنشاء «سيكولوجية الطفولة» بوصفها فرعاً من فروع المعرفة العلمية. فقد أكدت أفكار «داروين» ضرورة دراسة الأصول وضرورة استخدام منهج النظر في الماضي لفهم الحاضر، وقد استتبع ذلك أن يصبح فهم الأطفال معيّنًا على حسن فهم الراشدين، ثم تلت ذلك خطوة أخرى في الاتجاه العلمي، وهي الدراسة المنظمة لمجموعات كبيرة من الأطفال، تلك الدراسة التي بدأت قريبًا من نهاية القرن التاسع عشر، وكان من

الرواد في ذلك «جورج ستانلي هول» G. Stinley Hall، أول من تولى رئاسة رابطة علماء النفس الأميركية، الذي ابتدع الاستفتاء كطريقة للدراسة العلمية، ذلك أنه استخدم أعدادًا كبيرة من الأطفال، وحاول أن يحدد العلاقات فيما بين خصائص الشخصية، ومشكلات التوافق، والخبرات التي سبقت في حياة الفرد. ودراسات «هول» التي استمرت إلى القرن العشرين تُعد بمثابة نقطة البداية في الدراسة المنظمة للطفولة في الولايات المتحدة. صحيح أن دراساته إن قسناها بمعاييرنا الحديثة الراهنة لا يمكن أن تُعد منضبطة أو موضوعية، ولكنها تمثل نوعًا من التقدم الملحوظ البارز على ما سبقها وتقدم عليها من دراسات»22.

ولم تقف دراسات الطفولة عند هذا الحد، بل تواصلت وتطورت، بفضل سعي العلماء والمفكرين إلى البحث المتواصل والسعي الجديد، برؤى جديدة أكثر غورًا في أعماق الطفولة، لكشف ما لم يكشف منها بعمق، فتوالى الدراسات الجديدة التي تكشف عن نظريات علمية تضاف إلى ما سبقها من نظريات في هذا المجال، ومنها بشكل خاص «نظرية جان بياجيه»، و«نظرية سيجموند فرويد»، إذ شكلت هاتان النظريتان نقطة تحول في دراسات الطفولة، وقد بحثنا ذلك في مبحث خاص هنا*، ونكتفي بمراجعة سريعة جدًا لهاتين النظريتين هنا لنختم بهما هذا المحور.

في نظريته الهامة يدرس «جان بياجيه» أحد علماء النفس السويسريين في القرن العشرين، مراحل النمو المعرفي والعقلي والتطور الفكري للطفل، وكان سؤاله: هل الأطفال يفكرون بطرق تختلف عن الراشدين؟ وانتهى إلى تحليل شامل لطبيعة تفكير الأطفال، آخذًا بعين الاعتبار نظريات علم الأحياء، والفلسفة، والفيزياء. وتعتبر دراسات بياجيه متعمقة في مجال علم

النفس المعرفي والتطور الفكري، فإن هذه النظرية قامت على تحديد طبيعة المرحلة الفكرية التي يمر بها التطور الفكري الإنساني، وفقاً لطرق منطقية مترابطة ومتناسقة مع بعضها، ولا نستطيع فصل مرحلة عن الأخرى، وكل مرحلة تعتبر مرحلة سابقة تركز عليهما المرحلة اللاحقة، حيث تنعكس خصائص المرحلة السابقة على المرحلة اللاحقة، لذا نستطيع القول إن الخلفية والأساس التي قامت عليه نظرية بياجيه هو أساس بيولوجي فيزيائي في دراسة تطور الفكر الإنساني، ودراسة البني العقلية المختلفة للفرد، حيث قسّم بياجيه نظريته في التطور العقلي إلى أربع مراحل هي: حس حركية وما قبل العمليات والعمليات المادية والعمليات المجردة، وأعطت لكل مرحلة خصائصها التي تميزها عن المرحلة الأخرى»²³. ويرى بياجيه أن الأطفال «يحاولون دائماً أن يتفهموا عالمهم عن طريق التعامل المباشر مع الأشياء والناس»²⁴.

لقد وجدت نظرية بياجيه مكانها الواسع في أغلب الدراسات العلمية الحديثة في مجالات الطفولة، وذلك لأهمية ما جاء فيها من آراء ومفاهيم وأفكار علمية ذات قيمة معرفية واعية بعوامل الطفل والطفولة، وأوجه نموها المتعددة.

أما نظرية «سيجموند فرويد» مؤسس حركة التحليل النفسي في علم النفس الحديث، فقد اهتمت بالدوافع الجنسية والعدوانية لدى الفرد في تحريك قواه وغرائزه وانفعالاته ودوافعه، إذ يرى في هذا الاتجاه «أن الأطفال أكثر سلبية وعجزاً أمام عوامل بيولوجية واجتماعية قوية ليس لهم عليها إلا سلطان قليل، وهذه العوامل تتضمن الطاقة الغريزية التي هي بيولوجية في أصلها»²⁵. ويرى أيضاً «أن كل الأطفال تنشأ عندهم مشاعر

جنسية وعدوانية نحو والديهم، وأن هذه المشاعر تؤدي إلى الصراع والقلق، بل وأحيانًا إلى المرض النفسي أو العصاب»²⁶.

من هنا كانت أفكار «فرويد» مثيرة للجدل، حيث واجهت هذه الأفكار الكثير من النقد والتشكيك بالنتائج التي توصل إليها، إلا أن الأدلة التي أوردها والبراهين التي استند إليها دعت البعض الآخر إلى التسليم بها والتجاوب معها، لتصبح بعد ذلك أفكارًا مهمة في التحليل النفسي، وتأخذ مجالها الواسع في الدراسات العلمية منذ أن وجدت حتى وقتنا الحاضر. إن ما عرضناه هنا يحيلنا إلى نتيجة مفادها: أن الأفكار الأولى وما جاء بعدها من أفكار ومبادئ قد تشكلت منها قاعدة علمية مهمة تنطلق منها المجتمعات الإنسانية في مسألة اهتمامها بالطفل ورعايته، وهذه القاعدة التي تشكلت شيئًا فشيئًا تشكل إحدى القواعد الأساسية بل والجوهرية المهمة والتي تركز إليها مرجعية ثقافة الأطفال في وقتنا الحاضر، فما من مجتمع من المجتمعات الإنسانية في العصر الحديث لا يأخذ بمبادئ وقيم ومفاهيم هذه القاعدة في مجمل أساليبه وقواعده في عمليات التنشئة الاجتماعية والثقافية لأطفاله.

هوامش الفصل السادس

- 1- سكينر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ص 228.
 - 2- شوكت أشتي، القيم الاجتماعية في أدب الأطفال، ص 32.
 - 3- فؤاد شاهين، علم الاجتماع ومفهوم الثقافة.
 - 4- شوكت أشتي، مرجع سابق، ص 34.
 - 5- Coleridge: Repr, Millin Bentham and Coleridge.
 - 6- انظر الثقافة والمجتمع، ص 193.
 - 7- المرجع نفسه، ص 132.
 - 8- المرجع نفسه، ص 132.
 - 9- راييموند وليامز، الثقافة والمجتمع، ص 85.
 - 10- عبد الله عبد الدائم، مرجع سابق.
 - 11- المرجع نفسه.
 - 12- عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق.
- *الكتاتيب: أسلوب استخدمه المسلمون لتعليم الأطفال القراءة والكتابة، وسيرد البحث فيه في مبحث آخر ضمن هذه الدراسة.
- 13- انظر مستدرك السائل للمحدث النوري.

14- المرجع نفسه.

* للمزيد راجع الفصل الثالث «جدل المفاهيم العلمية في التربية والثقافة العربية الإسلامية» من كتابنا هذا.

15- عبد الله عبد الدائم، مرجع سابق.

16- عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق.

17- انظر منهج رياض الأطفال، ص 23.

18- عزيزة محمد الشيباني، أثر رياض الأطفال على التكيف الاجتماعي.

19- جون ديوي، التربية في العصر الحديث.

20- محمد حسين المخزنجي، طرق التربية الحديثة.

21- انظر أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ص 25.

22- المرجع نفسه، ص 26.

* للمزيد راجع الفصل الأول «الآليات العلمية في التعامل مع الطفل وخصائصه البايولوجية» من كتابنا هذا.

23- نبيل عبد الهادي ويوسف شاهين، مرجع سابق، ص 69.

24- بول مسن، جون كونجر، جيروم كاجان، مرجع سابق، ص 28.

25- المرجع نفسه، ص 31.

26- المرجع نفسه، ص 40.

الفصل السابع

الخطاب الثقافي ووظائفه في تربية ثقافة الأطفال

* ماهية الخطاب الثقافي

* أشكال وأساليب الخطاب الثقافي

* عمليات التجسيد الفني للخطاب الثقافي

ماهية الخطاب الثقافي

يشكل الخطاب الثقافي، بلغته، وأشكاله، جانبًا مهمًا في عملية التثقيف والاتصال والتأثير الثقافي في الفرد، إذ أن هذا الخطاب هو جوهر الإطار الثقافي، وروح الثقافة في حمل عناصرها وآلياتها من فرد إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ليؤدي وظائفه في عملية التثقيف، بغض النظر عما يحمله هذا الخطاب الثقافي من مؤثرات سلبية كانت أم ايجابية، خلال نشاطه وتفاعله المباشر وغير المباشر أثناء التخاطب.

والخطاب، لغةً واصطلاحًا ومفهومًا، يعني التخاطب والتواصل والاتصال، لإيصال اللغة والرموز والمُدلولات المعرفية، وإحداث الأثر المطلوب في المتلقي الذي يوجّه له الخطاب بأساليبه ومضامينه واتجاهاته المتنوعة والمتعددة، بناءً على أوجه الحياة المتعددة، وتعدد منافذ الثقافة وعناصرها في التجسيد الفني والتربوي والاجتماعي، الذي يختلف ويلتقي في نهاية المطاف في مصب واحد يشكل آلية الخطاب الثقافي الكلية، التي تنشط في وظائفها المعرفية والجمالية المؤثرة في مساحة الوعي والحس الإنساني.

ويتشكل الخطاب الثقافي من دوافع ومحركات وقواعد عديدة، ينهض بها عدد من الأفراد المؤثرين والفاعلين في مكونات هذا الخطاب، وهؤلاء هم المعنيون بقضايا الطفل المختلفة من علماء ومفكرين ومربين ومُعَلِّمين

وأباء ومثقفين وأدباء وكتاب وفنانين ودارسين وباحثين ومرشدين، وغيرهم خارج هذه المسميات ممن لهم تأثير غير مباشر في خلق المناخ المؤثر في اتجاهات الخطاب الثقافي. إذ ينطلق كل هؤلاء في مناهجهم وطرقهم ووسائلهم من «المرجعية المعرفية لثقافة الأطفال» ليأخذوا من أسسها ومفاهيمها وأصولها، ما يعينهم على بناء تصورات واجتهادات وقواعد، وبناءات معرفية وأسلوبية وجمالية وفنية متناسقة ومتوافقة مع القاعدة العلمية، سواء في صميم جوهرها أو في إطارها المعرفي، ليكون توجههم صحيحًا حين يتوجهون بشكل خاص إلى الطفل ليحيطونه بنوع من المعرفة والقيم والمبادئ والتربية والرعاية والخيال والجمال والمتعة، كل حسب توجهه وهدفه وغاياته ووسائله وطرقه في التعبير عن خطابه الثقافي؛ ليشكل هذا المجموع، بالنتيجة، تراكمًا معرفيًا في قاعدة الخطاب الثقافي، وفي توسيع مدياته، لإسناد ثقافة الأطفال ودعم تطورها وتوسيع آليات فهمها، والتجاوب معها في القواعد الاجتماعية والفكرية والعلمية للمجتمع .

وبذلك تتسع القاعدة العلمية للتعامل مع الطفل ومخاطبته بخطاب إنساني، معرفي، متعدد الأساليب، ومن اتجاهات متعددة قد تفرق أو تلتقي، إلا أنها بالنتيجة الكلية تصب في إطار واحد هو الإطار العام لثقافة الأطفال. وتنوع هذا الخطاب يأتي من تنوع المعنيين بالطفل، واختلاف وظائفهم وأهدافهم وتوجهاتهم وأساليبهم، في التعامل مع لغة الخطاب ووجهته، إذ أن هذا الاختلاف وهذا التنوع لا يشكل اختلافًا في الجوهر وفي البنية المعرفية، ولا تناقضًا في فهم الطفل وإفهامه، بل يأتي الاختلاف والتنوع في الأساليب والطرق ليشكل بنتيجته تكاملًا في الغايات والأهداف التي تطمح جميعها

إلى الارتقاء بمستوى الطفل وقدراته، فالأب - وهذا ما تفرضه وتقرّه القاعدة البديهية للتربية - لا يتقاطع مع المُعلِّم في أهداف تربية الطفل وتنمية ثقافته، ويأتي المفكر والدارس والمُربي والمرشد ليعين المُعلِّم والأب ويسندها لبلوغ هدفها السامي والفاعل في شخصية الطفل، كذلك الأديب والكاتب والفنان حين ينطلقون بأساليبهم الأدبية والفنية من روح الجمال والخيال وسحر التعبير الأخاذ، لتجسيد القواعد التربوية الصحيحة تجسيداً فنياً رائعاً، يجذب الطفل ويشده إلى تلك القواعد التربوية بطريقة أخرى بعيداً عن المباشرة والروتينية والنقل المباشر، وبذلك فإن هؤلاء بأساليبهم الفنية الواضحة والمؤثرة، يدعمون وظائف المُعلِّم والأب ويعززون أهدافهما لتنمية الطفل وتطوير قدراته.

أشكال وأساليب الخطاب الثقافي

وهكذا يأتي التنوع والاختلاف في الوسيلة الوظيفية لبث الخطاب والتخاطب الثقافي من صفة إلى صفة أخرى، ليتكامل بالنتيجة إلى غاية واحدة هدفها التعزيز الثقافي للفرد وبناء الخطاب الثقافي المتكامل، الذي يجمع في حصيلته مجموعة مؤثرات فرعية لمجموعة أنشطة تخصصية، تنتجها منظومة متنوعة من الخطابات المعرفية والوظيفية المستقلة بذاتها، والمتفاعلة مع غيرها في وظيفة التنشئة والإعداد والإرشاد، والتي تأتي على النحو التالي:

١. الخطاب التربوي.

٢. الخطاب الاجتماعي.

٣. الخطاب الجمالي.

وكل هذه الاتجاهات تصب في اتجاه واحد، هذا الاتجاه هو الذي يشكل «الخطاب الثقافي» ويوضح معاملة في السلوك والقدرات والانفعالات والمدرجات، وفي آليات الوعي العام للطفل. كما أن لكل واحد من هذه الاتجاهات في الخطاب شكلين متباينين في الفعل والوظيفة، الشكل الأول لفظي والشكل الثاني غير لفظي، أي أن هناك خطاب لفظي وخطاب غير لفظي في منطوق اللغة ومظهراتها الصوتية والرمزية في الدلالة والإشارة لتوضيح معاني المضمون ودالته المعرفية، حيث «يتصل الأفراد في الجماعة الاجتماعية من خلال رموز وضعتها الثقافية على مرّ الزمن وحددت لها الدلالات، ومن بين هذه الرموز: الألفاظ والإشارات والحركات، وأبرز هذه الرموز هي الكلمات، لذا توصف اللغة بأنها نظام موضوع من العلاقات

بين رموز منطوقة في ثقافة معينة للتعبير عن معنى، وأغلب الرموز لا ترتبط بما ترمز إليه من معاني أو أشياء أو مواقف، بل هي وليدة إجماع الجماعة على معاني لمجردات، فاللفظ ليس الشيء أو الصفة أو الشعور، بل هو الرمز الدال عليه، لذا لا تتضح معاني الرموز للفرد إلا إذا توفرت له خبرات تتصل بالرمز من جهة وبما ترمز إليه من جهة أخرى. ومع أن الثقافة تحدد دلالات الكلمات اللفظية إلا أن تلك الدلالات لا تظل ثابتة أبد الدهر، إذ تطرأ عليها تغيرات متعددة تبعاً لما يحصل في المجتمع من عمليات تغير ثقافي، حيث أن اللغة ليست إلا عنصراً من عناصر الثقافة، وهي تؤثر وتتأثر بمجمل العناصر الثقافية ومجمل الظواهر الأخرى في المجتمع، لذا قيل عنها إنها مرنة ومتغيرة وتحتل الإضافة والإقصاء في المفردات والتراكيب والدلالات، وهذا ما يمكن ملاحظته عند مقارنة معاني الكلمات في المعاجم القديمة بمعانيها الحاضرة في كل لغة من اللغات، والإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتصل بغيره عن طريق الألفاظ المتمثلة بلغة الكلام والتي يطلق عليها اللغة اللفظية^١. وهذه اللغة اللفظية هي التي تحمل الخطاب الثقافي وتوضح معانيه ودلالاته في الاتصال الثقافي بين الأفراد، فكلما تطورت اللغة اللفظية للطفل كلما تطورت قدراته على استلام الخطاب الثقافي واستقبال تأثيراته المتعددة.

من هنا تم التشديد على أهمية تنمية الثروة اللفظية للطفل، وزيادة مخزونها من الألفاظ والكلمات التي تفصح عن القدرة في فهم المعاني والأشياء والتجاوب معها عبر اللغة، وبالتالي الإفصاح عن قدرة التعامل مع ماهية الخطاب الثقافي ورموزه ودلالاته وأوجهه المتعددة في الاتجاهات التربوية والاجتماعية والجمالية. هذا إلى جانب الشكل الآخر من اللغة، والذي نسميه بـ«اللغة غير اللفظية» وهذا الجانب يدعم ويساعد اللغة

اللفظية في إدراك المعاني وتوصيل الدلالات، سواء في اتصاله بالآخرين أو للتعبير عن نفسه، عبر القيام بإشارات معينة من تقاسيم جسمه، أو إطلاق بعض الأصوات، أو القيام ببعض الحركات، وكل ذلك للتعبير عن معنى غير لفظي في اللغة، فالطفل عندما «يشير بيديه وأصابعه ويحرك تقاطيع وجهه، ويلوي عنقه، ويضرب بأقدامه الأرض، ويرقص ويعزف، إنما يمارس عمليات اتصالية مع نفسه أو مع الآخرين من خلال وعاء غير لغة الكلام يطلق عليه اسم اللغة غير اللفظية، وهذا يعني أن الإنسان يستعين باللغة اللفظية واللغة غير اللفظية في اتصاله»^٢ الطبيعي مع الآخرين في محيطه الاجتماعي، هذا المحيط الذي يُكسب الطفل عناصر اللغة شيئاً فشيئاً بصورة عفوية نتيجة لتكيفه الاجتماعي وتطبيعته بعوالم البيئة التي يعيش فيها وتشبعه بمؤثراتها التي يبدأ اتصاله بها، عبر التقليد والمحاكاة في بادئ الأمر، ثم تتطور بتطور مراحل العمرية فيستطيع عندها إدراك قدرته اللغوية على إطلاق المفردات والجمل والتعبير بطريقة تلقائية، ويعتمد ذلك على تطور قدرات الطفل المختلفة وخاصة أجهزته الجسمية المتعلقة بآلية النطق، وعند ذلك يستطيع الطفل أن يتعامل مع الخطاب الثقافي بوعي ودراية تؤهله على الاستلام الصحيح لمؤثرات هذا الخطاب والتعامل معه باهتمام شديد، وهذا أيضاً يتعلق بقوة هذا الخطاب وقوة أسلوبه ومضامينه في التأثير الإيجابي في المتلقي.

وهنا يبرز الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها الخطاب الثقافي في ماهياته للتوصيل وللتأثير في المتلقي، وهذا الأسلوب هو الآلية التي تميز هذا الخطاب عن غيره سواء بالشكل أو بالمضمون، أو في عمليات التجسيد الفني لأنماط الخطاب الثقافي، إذ لا يمكن إدراك ماهية الخطاب الثقافي وحصيلته دون أن ندرك ماهيات «الخطاب الأخرى» المتصلة به،

والتي تأكدت لنا في الجانب التربوي والجانب الاجتماعي والجانب الجمالي. وقلنا إن هناك جملة من الخطابات هي: «الخطاب التربوي، والخطاب الاجتماعي، والخطاب الجمالي»، وجميعها تتصل بالخطاب الثقافي وتشكل جوهره.

فالخطاب التربوي هو الأساس الذي يهذب المنشأ ويعدّه بالاتجاه الصحيح، وهذا الخطاب محدد بطبيعته ومؤثراته داخل الأسرة أو داخل المؤسسة التربوية، فالأب والمعلم هما المسؤولان المباشرين عن هذا الخطاب وقيمه بالدرجة الأساس.

أما الخطاب الاجتماعي فهو الخطاب المفتوح على أكثر من اتجاه من اتجاهات البيئة والمحيط الاجتماعي الذي يحيط بالخطاب التربوي، فيدعمه أحياناً بالإيجاب أو يؤثر عليه بالسلب في أحيان كثيرة، لأن عوامل بثه وإيصاله عفوية في مؤثراتها المفتوحة، إذ يأتي الخطاب الاجتماعي من أفراد مختلفين، كباراً وصغار، سلبين وإيجابيين، بعضهم له تأثير قوي وبعضهم الآخر له تأثير ضعيف في اتجاهات الطفل ومدركاته، تبعاً لشخصية الطفل وعوامل تحصينه بالخطاب التربوي، لذلك فإن من أولى العمليات التربوية التي يقوم بها الخطاب التربوي في التنشئة والتهديب هي عمليات التحصين ضد المشاع من سلبات الخطاب الاجتماعي، وتقوية شخصية الطفل وقدراته المتعددة لتمكينه من ردع المؤثرات السلبية التي يحملها الخطاب الاجتماعي عندما يتصل بالطفل في الفضاء البيئي المفتوح، الذي لا مهرب من الاتصال به، فهو إلى جانب ما يثيره من سلبات له آثار إيجابية على الطفل، من خلال ما يتيح للطفل من علاقات اجتماعية وحسن التكيف والتطبع الاجتماعي الذي يحتاجه الطفل في طبيعته الاجتماعية.

أما الخطاب الجمالي فهو خطاب خاص، محدد الاتجاهات والعناصر، ويأتي من محددات خاصة تبعتها المؤسسات الثقافية والفنية والتربوية، إضافة إلى القنوات الإعلامية والوسائل الاتصالية والجماهيرية، التي تحمل هذا الخطاب وتنشره في أوساط الأطفال من خلال عمليات التجسيد الفني للمسرح والأغنية والفيلم السينمائي وأفلام الرسوم المتحركة وغيرها من عناصر الفن والأدب. ويحتمل هذا الخطاب إضافة إلى البعد الجمالي في إشكاله ومضامينه، البعد القيمي والمعرفي والتربوي، من أجل إمتاع الطفل وتزويده بمساحة معينة من الإحساس بالجمال.

وبشكل عام فإن الخطاب الجمالي يدعم الخطاب التربوي في حياة الطفل، ويدفعه إلى الاقتراب أكثر من الخطاب الثقافي الذي يتشكل في نهاية المطاف من توافق الخطاب التربوي مع الخطاب الاجتماعي مع الخطاب الجمالي، في وعي مشترك يؤدي إلى إدراك الخطاب الثقافي ومقوماته الأساسية للنهوض بالمؤثرات الثقافية في شخصية الطفل، وإعانتته على النمو العام بكل جوانبه. فالخطاب الثقافي المؤثر هو الذي يؤدي إلى تحفيز قدرات الطفل وتفعيلها باتجاه النمو المتكامل.

إن تطور الخطاب الثقافي وتفعيله في حياة الطفل يكمن في تطور النمو الجسمي، والنمو الحسي، والنمو العقلي، والنمو الحركي، والنمو المعرفي، والنمو اللغوي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، وكل ذلك سيقود بالنتيجة إلى تطور النمو الثقافي للطفل وإلى تطور التفكير عند الطفل، شرط أن ينهض الخطاب الثقافي بمهمة تحفيز قدرات الطفل وملازمة مراحلها المتعددة والمتعاقبة، والتوافق معها ودعمها بما هو منسجم ومتوافق مع ما يتطلبه النمو بأوجهه المتعددة التي تحتاج إلى التنوع في المؤثرات

والحاجات والعناصر والوسائل الثقافية والتربوية والاجتماعية والإمتاعية، والتي يجمعها عادةً الخطاب الثقافي بإطاره العام الذي يمزج بين القيم التربوية والقيم الاجتماعية والقيم الجمالية، لخلق التلقي الصحيح والتوافق الموضوعي بين قيم الثقافة وعناصرها وفكر الطفل وإحساسه. فالخطاب الثقافي المجرد لا يحدث الأثر الواضح والتأثير الكبير في الطفل، أما الخطاب الثقافي الذي يلبس لباساً فنياً جميلاً وساحراً، سرعان ما تجد الطفل ينجذب إليه ويقع تحت تأثيره بشكل واضح، فالطفل في الغالب يميل إلى ما يستثيره ويثير إحساسه وعواطفه ودوافعه وغرائزه وخياله، أكثر من ميله إلى الشيء المجرد الذي يتصل به بشكل مباشر، دون مشيرات لونية وصورية وصوتية وغير ذلك.

من هنا تأتي أساليب التجسيد الفني للخطاب الثقافي، لتستجيب لهذه الحاجات ولتثبت قدرتها على النفاذ والوصول إلى عقل الطفل ومخيلته بدرجة عالية من الفهم والتأثير، لذا يؤخذ الخطاب الثقافي بأشكال التجسيد الفني أكثر من أخذه كخطاب مجرد قائم بذاته.

عمليات التجسيد الفني للخطاب الثقافي

تأتي عمليات «التجسيد الفني» لتضيف مسحةً جماليةً وشكلًا جذابًا للخطاب الثقافي، وذلك عن طريق الاستعانة بالتقنيات الفنية والصوتية والحركية لتحويل معاني اللغة التي يحملها الخطاب الثقافي إلى أشكال ومركبات متعددة ومختلفة تحمل من الإثارة والتشويق والوضوح ما يجعلها أكثر استساغة وجذبًا للطفل.

والتجسيد الفني يعني، من جملة ما يعنيه، أنه تحويل الشيء من حالة إلى حالة أخرى، أو تصوير واقعة أو حادثة أو قصة من حالتها الطبيعية إلى حالة تمثيلية تعكس واقعها الطبيعي بطريقة مشوقة وجذابة، تبتعد بالحالة عن التفاصيل المملة لتقترب من الدهشة والإبهار والإثارة.

هذا يعني أن التجسيد هو التمثيل، والتقليد، والمحاكاة، والانعكاس، الذي يقوم به العمل المجسد لشيء موجود في أرض الواقع أو في المخيلة، كأفلام الخيال العلمي، لذا يقوم التجسيد الفني بعملية مزوجة بين الحقيقة والخيال، بين الحلم والواقع، لإثارة إحساس الإنسان وخياله وانفعالاته، وبالتالي شده وجذبه إلى هذا العمل للتماهي معه والاندماج الكامل مع معطياته، للوصول بإحساسه إلى التحليق في آفاق هذا العمل، والانفعال معه لدرجة يشعر معها بالتوحد والتقمص الإيهامي لروح العمل، كما لو أنه هو من قام به وأعاد تشكيله. فالطفل الذي قرأ «قصة» في كتاب ما في المرة السابقة واستمتع بها وتفاعل معها، ستجده أكثر استمتاعًا وتفاعلًا مع هذه القصة حينما يتابعها في هذه المرة بإطار آخر يغلفها إلى جانب اللغة هناك الأصوات والألوان والحركات والرسوم،

وهذه العوامل الجديدة والمضافة إلى إطار القصة تجذبه إلى القصة أكثر من شكلها السابق، وهكذا بالنسبة للحالات الأخرى في عمليات التجسيد الفني للمضمون الذي ينطوي عليه الخطاب الثقافي، فاللغة اللفظية للخطاب الثقافي في شكله المجرد، وبمساندة اللغة غير اللفظية لتجسيد هذا الخطاب ومضمونه بإطار فني، ستتيح للطفل حرية أكبر في التفكير والتخيل والانطلاق والاندماج مع قيم المضمون الثقافي وعناصره، لأن حمل المضمون الثقافي على محمل الأصوات والألوان والأشكال والحركات سيجعل من هذا المضمون وأفكاره قوة راسخة في عقل الطفل ووجدانه، إذ أن التجسيد الفني «يتيح من جانب آخر للعمليات العقلية المعرفية الأخرى أن تقوم بدورها في استقبال الرسالة الاتصالية وفي فهمها، فالأطفال عند استماعهم أو مشاهدتهم أو قراءتهم مضمونًا لفظيًا تسانده الألوان أو الأصواء أو الحركات أو الرسوم «يتذكرون» «خبرات سابقة» و«يتخيلون» صورًا جديدة مركبة، فيكون إدراكهم وبالتالي فهمهم أكثر دقة، إذ يتيح التجسيد للطفل أن يتوحد مع المواقف التي حملها المضمون الاتصالي دون أن يشعر بأنه يتلقى مواعظ وتوجيهات وإرشادات ثقيلة أو معلومات جافة، خصوصًا وأن الطفل شديد النفرة من كل ما يقدم إليه على تلك الشاكلة، وهو حتى إن استجاب لها فإن استجابته هذه مؤقتة، إذ سرعان ما يتخلى عنها، وقد يتمرد عليها حين تحين له الفرصة»^٣.

من هنا يمكن إدراك أهمية الاستعانة بالعناصر الفنية في تجسيد مضمون الخطاب الثقافي بشكل جذاب ومثير لانتباه الطفل، بحيث يأخذ هذا المضمون وقيمه مداه المؤثر في فكر الطفل مثلما يأخذ التجسيد تأثيره الامتاعي في إحساس الطفل وخياله، لأن عناصر التجسيد الفني لم تأت لتوضيح المعنى وإبرازه - كما يظن البعض - بل هي تفعيل لهذا المعنى

وتجمله أمام الطفل، لكي يتجاوب معه ببساطة وانتباه، وهي أيضًا - كما يذهب «الدكتور هادي نعمان الهيتي»-: تشكل حوافز لإثارة انتباه الطفل، وإثارة اهتمامه، وخلق الاستمرار لديه في استقبال المضمون من خلال ما تضيفه من عناصر التشويق والجاذبية، وتخرج عملية التجسيد الاتصال الثقافي على طريقة التلقين التي تعد غير مناسبة للأطفال، والتي عانى منها الأجداد يوم كانوا صغارًا على مدى أجيال طويلة، حيث كان يُراد للأفكار أن تصب في العقول الصغيرة رغم أنها غير مهياة لأن تكون آنية تحتل كل ما يُسكب فيها» ٤.

إن إدراك المعنى الحقيقي للتجسيد الفني وإدراك قيمته الثقافية والجمالية سيجعلنا أكثر وثوقًا بأساليبه وأشكاله في نقل الأفكار والمعاني واستشارتها واستثمارها في إطار الخطاب الثقافي؛ وسيجعل من وسائلنا الثقافية ومؤثراتنا التربوية والاجتماعية والثقافية أكثر دنوًا والتصاقًا بالطفل وحاجاته الأساسية، لأن «المجردات» من الأفكار والمعاني والمضامين لا تلبث مع الطفل أكثر من «المجسّدات» التي تثيره وتشكل جانبًا أساسيًا من مخيلته ومدرّكاته وإحساساته، لذلك تأتي عملية التزاوج الفني في إطار الخطاب الثقافي بين «الأجناس الأدبية» و«الأجناس الفنية» من خلال أساليب التجسيد الفني، لتضيف قيمةً جمالية وإدراكية إلى قيم المعنى والمعرفة التي تحملها «مجردات» الخطاب ومؤثراته الثقافية، وهذا ما خلصنا إليه في دراستنا المستفيضة لثقافة الأطفال والموسومة بـ«المدخل التربوية ومرتكزات التجانس المعرفي في ثقافة الأطفال»^{*}، والتي درسنا وبحثنا فيها الظاهرة الأدبية وعلاقتها بالظاهرة الفنية، وما تشكله قيم الظاهرتين في «الأجناس الأدبية» و«الأجناس الفنية» من فاعليات في التأثير والجذب لروح المتلقي وإحساسه، وخلصنا إلى كشف القيمة الجمالية

والمعرفية الخاصة بكل جنس أدبي أو فني في وحدته القائمة بذاتها داخل الإطار الإبداعي، وما يفعله هذا الجنس الأدبي منفرداً أو مجتمعاً على أساس العلاقة المركبة مع الأجناس الفنية الأخرى، لإحداث التشويق العام والجذب الفاعل، الذي يحدثه «الفعل المشترك» للتجنيس الأدبي والفني، إذا ما تمثل في الإطار الفني الساحر وتلبس بلباسه الجميل، حيث اجتهدنا في تسمية ذلك بـ«وحدة التجانس الفنّادبية» كصيغة معرفية لبنية «التجسيد الفني» لعناصر أدب الأطفال ووظيفته الأساسية في الخطاب الثقافي.

إن الصياغة الأسلوبية والبنائية لآليات «التجسيد الفني» لأوجه الخطاب الثقافي تأتي من اتجاهات متعددة، ومن أشكال متباينة في العمليات الإبداعية الموجهة للطفل بشكل خاص، منها ما يأتي عبر «مسرح الأطفال»، وأخرى عبر «سينما الأطفال»، وثالثة عبر «أغنية الأطفال»، ورابعة عبر «صحافة الأطفال»، وغير ذلك من وسائل تجسيد الثقافة واتصال الطفل بثقافته.

وقد سبق أن درسنا هذه الأشكال وتعمقنا في وظائفها ودورها في ثقافة الأطفال في أكثر من دراسة ومبحث، ولا نريد هنا تكرار ما سبق أن تعرضنا له، ولكن لا بأس أن نشير هنا بإيجاز شديد إلى بعض جوانب صحافة وأدب الأطفال وما يقومون به من أدوار على صعيد تربية وتثقيف الطفل.

هوامش الفصل السابع

- ١- هادي نعمان الهيئي، مصدر سابق.
 - ٢- المرجع نفسه.
 - ٣- المرجع نفسه.
 - ٤- المرجع نفسه.
- *راجع كتابنا «المداخل التربوية ومرتكزات التجانس المعرفي في ثقافة الأطفال»، بغداد ١٩٩٩.

الفصل الثامن

تربية وتنشئة الطفل في إطار صحافة الأطفال

* صحافة الأطفال وتأثيرها في التربية والثقافة

* صحافة الأطفال في إطار صحافة الكبار

* تحليل المضمون في صحافة الأطفال

صحافة الأطفال وتأثيرها في التربية والثقافة

لكي نتبين واقع صحافة الأطفال في الوطن العربي، أخذنا نموذج مجلة «أطفال اليوم» التي تصدر في دولة الإمارات العربية ولها انتشار واسع في الأقطار العربية، وفي مقابلة خاصة أجابتنا «السيدة منى سعيد» مديرة تحرير مجلة «أطفال اليوم» عن سؤالنا المتعلق بدور صحافة الأطفال في تجسيد القيم الثقافية والتربوية، من خلال عمل وأسلوب مجلة «أطفال اليوم»، فقالت: «لا نأتي بجديد لو قلنا بأن صحافة الطفل يمكن أن تصحح الكثير من المفاهيم الخاطئة التي نشأ عليها الطفل تأثراً بما يحيطه، فالكتابة للطفل مسؤولية جادة وخطيرة بسبب سهولة التأثير في نفسية الأطفال الغضة، بل إن خطوط كاتب وفنان الأطفال يمكن أن تصنع عوالم لا تُحى من ذاكرة الطفل، ويمكننا أن نوثر - باختصار - أثر صحافة الأطفال على ثقافة الطفل بما يتعلق بتعزيز احترام الطفل لذاته وإحساسه بقيمته كفرد، فضلاً عن تكريس دور الجماعة في صياغة شخصيته واكتساب معارف وخبرات وتجارب وفهم للعالم من خلال ضخ أكبر قدر من المعلومات المعرفية الشاملة وتعزيز الشعور بالانتماء والحب وخلق التوجه السوي تجاه نفسه وعلاقاته مع الآخرين، والارتقاء بقيم الضمير والأخلاق النبيلة، فضلاً عن تكريس التذوق الفني ووجهة نظره تجاه العالم والمستقبل،

ومن خلال صحافة الأطفال وتفاعل الصحيفة أو المجلة، خصوصًا مع تبادل الرسائل مع القراء، وبالإمكان التعرف على شخصياتهم ووجهات نظرهم وميولهم ومشاكلهم ورغباتهم، وبالتالي يمكننا كشف مشاكل المجتمع ككل. ومن خلال ذلك نعتبر «المؤسسة العربية للصحافة والإعلام الإماراتية» والتي يرأس تحرير مطبوعاتها الأستاذ ناصر الظاهري، من المؤسسات الرائدة في ثقافة الطفل العربي عمومًا والخليجي بشكل خاص، إذ تصدر حاليًا وبمستوى راق من حيث المضمون والشكل 14 مطبوعًا دوريًا للأطفال يتراوح بين الأسبوعي والشهري، والمطبوعات هي: «أطفال اليوم، ميكي، إجازة مع ميكي، ميني، فتيات، الفتيات الذهبية، توم وجيري (بطبعتين عربي وإنكليزي)، كارتون نت وورك (عربي وإنكليزي)، سكوي دو، لوني نونز، تيلي تابيز (عربي وإنكليزي)»، وإذا استثنينا مجلة «أطفال اليوم» فإن باقي المجلات أجنبية تصدر من قبل شركات عريقة بصحافة الأطفال مثل «دزني ووار نر براذر وBBC» وتم شراء حقوق نشرها وفق عقود منظمة بينها وبين العربية للصحافة والإعلام. ولا تقتصر هذه المجلات على ترجمة المادة المعدة أصلًا من قبل تلك الشركات، بل تضمّنها موضوعات محلية وعالمية أخرى فضلًا عن كتابة المقال الافتتاحي لها وتبادل الرسائل مع قرائها. أما أبرز هذه المجلات وهي مجلة «أطفال اليوم» والتي لي الشرف بإدارة تحريرها فهي مجلة شهرية من القطع المتوسط، يبلغ عدد صفحاتها مائة صفحة تتميز بمستوى فني عالٍ من حيث الإخراج والرسم والطباعة والكتابة، وهي تتوجه للأعمار من 6-16 سنة، تركز بالدرجة الأولى على القضايا التربوية من حسن الخلق والسلوك وقيم الدين الإسلامي الحنيف، وتركز على التراث الشعبي الإماراتي وتتناوله بمختلف الصيغ من قبيل القصة مثل «قالت جدتي»، والسيناريو: «من تراثنا» و«حكاية إماراتية»، وغيرها من الموضوعات والتي تتضمن المادة المحلية حتى على صفحات

التسالي. كما تتبنى المجلة تعريف المواطن الإماراتي والطفل العربي عمومًا بجغرافية الإمارات وتاريخها، وذلك من خلال التحقيقات المحلية ضمن باب إماراتنا، وكذلك الألعاب، تتولى التعريف بمدارس الدولة الحكومية منها والخاصة، من خلال إجراء اللقاءات والتحقيقات ضمن باب «ميرة في مدرستي»، وكذلك التعريف بنشاطاتها وفعاليتها من خلال باب نشاطات مدرسية، إضافة إلى التعريف بموهوبها وبالمتميزين فيها من خلال باب «متميزون». كما تعنى المجلة بتغطية الجانب الرياضي والتعريف بالأبطال الرياضيين الإماراتيين من الصبيان والفتيات، إضافة إلى تناول الرياضة العالمية والعربية، وتتابع الجوانب الفنية للأطفال وكذلك الثقافية، من خلال باب «الخطاط الصغير»، وكذلك تعليم التصوير الفوتوغرافي من خلال باب «الفوتوغرافي علاء»، كما تعرّف المجلة بدول العالم وبالأطفال كذلك في كل مكان من خلال باب «رحلات» وباب «التحقيقات». ومع كل ذلك فإن المجلة لا تغفل الجوانب الترفيهية وتغطيها من خلال أبواب مثل «نلعب نتسنى»، «نصنع نتسلى»، «لعبة». كما تعنى المجلة بالموضوعات العلمية من خلال صفحات العلوم والحاسوب عبر زوايا «تكنو» و«نكتشف الطبيعة». وتغطي المجلة الأخبار والنشاطات الخاصة بالموضوعات المحلية المعنية بالطفل الإماراتي بصورة خاصة وبأطفال الوطن العربي والعالم من خلال باب «أصدقائنا هناك»، ويشجع هذا الباب المهتم من أبواب المجلة الأطفال على إطلاق مواهبهم الأدبية والفنية وذلك من خلال تشجيعهم بنشر مساهماتهم في باب «مساهمات»، وإجراء المسابقات لهذه المساهمات ومنحهم جوائز قيمة، ونحرص على تقديم الهدايا المرفقة من الـ«CD» والبوسترات المتضمنة جداول للحصص الأسبوعية وستكرات للدفاتر، وكذلك ألعاب تتضمن معلومات علمية وثقافية عامة.

وبما أن مساهمات الأصدقاء تمثل الدور الإبداعي في التحفيز، فقد خصصت المجلة أكثر من عشر صفحات لفقرة المساهمات، اعتماداً على مساهمات قراء المجلة لأجل التفاعل مع ما طرحه المجلة من مسابقات أدبية وفنية تسعى لتفتح الطريق للمواهب وكسر حاجز الخوف بين الطفل وإبداعه، ولهذا فقد طرحت المجلة منذ ما يزيد عن العام مسابقات مختلفة من قبيل أفضل قصة ورسم وصورة فوتوغرافية وقصة مصورة «سيناريو» وغلاف. وبسبب النجاح الكبير الذي لاقته هذه التجربة فقد أعيد العمل بها للعام الثاني مع تناول جوانب أخرى من قبيل أفضل رسم كاريكاتيري وأفضل تصميم لشعار المساهمات نفسها وأفضل تصميم لبطاقة مناسبة. إلى جانب إثراء الجانب المعنوي والإبداعي للطفل، فقد كانت للجوائز المادية والعينية الكبيرة أثر كبير في وفرة المساهمات التي وصلت المجلة مما يؤثر ولع الطفل المعاصر بالأمور المادية إلى جانب اهتماماته الأخرى.

بقى أن نعرف أن كلا من المجلات المذكورة تطبع بمعدل 70 ألف نسخة شهرياً أو أسبوعياً بحسب موعد صدورها، وتوزع في أغلب الدول العربية وبعض الدول الأوربية، وهي في العموم مجلات ذات مستوى متميز مادة وإخراجاً، بما لا يدع مجالاً للشك بأنها تفتح النفس والشهية لقراءتها مباشرة.

إن ما تقدّم عرضه يوضح القيمة الثقافية والتربوية التي تقدمها مجلة «أطفال اليوم» للأطفال، من خلال ثراء محتواها وتنوع موضوعاتها العامة التي تصب جميعاً في زيادة معارف الطفل ومداركه وتوسع في خياله ومهاراته، وبالتالي يدفع ذلك كله باتجاه توسيع ثقافة الطفل وآفاقه الثقافية والتربوية بشكل عام.

صحافة الأطفال في إطار صحافة الكبار

وبعد التعرف على نموذج واضح في صحافة الأطفال العربية، عبر نموذج أو شكل المجلة، نأخذ هنا نموذجًا آخر من أشكال صحافة الأطفال داخل إطار صحافة الكبار من خلال نموذج «الصفحة» المخصصة للأطفال في صحيفة يومية للكبار، لتبين دور الصحافة وفعاليتها في ثقافة الأطفال بشكل خاص، وحقيقة نقلها للثقافة وتجسيد عناصرها. وقد ارتأينا هنا دراسة إحدى وسائل الصحافة، كنموذج من نماذج صحافة الأطفال بشكل من أشكالها غير التقليدية، كعينة مختارة للدراسة الموجهة هنا. وقد تقصدنا ذلك بهدف الإيجاز وعدم التوسع في اختيار عينات عديدة، قد تجرّنا إلى الاستطالة التي لا نريدها في هذه الدراسة، فاخترنا هنا نموذجًا واحدًا من النماذج والأشكال العديدة لصحافة الأطفال سيدور حوله البحث كعينة للدراسة. وسننطلق بذلك من تحليل المحتوى، متخذين من فئاته منهجيًا علميًا يتيح لنا الوصول إلى أهداف المادة الاتصالية في العينة، واتجاهاتها ومكوناتها الأساسية، ومن خلال ذلك سنتعرف على وحدة التحليل في موضوع العينة وفئاتها في التحليل للوصول إلى التشخيص العلمي للقيم التي تحملها العينة وتفسير النتائج المستخلصة في هذه الدراسة، التي نحاول فيها الابتعاد عن التفاصيل الدقيقة المستخدمة في البحث العلمي، والاقتراب أكثر وبقدر المستطاع من جوهر هذا البحث ونتائجه المرجوة.

إن العينة المختارة هنا هي صفحة «دنيا البراعم» المخصصة للأطفال، والتي تصدر أسبوعيًا في صفحة خاصة ضمن صفحات جريدة يومية مخصصة للكبار.

وصفحة «دنيا البراعم» التي يشرف على تحريرها وإعدادها كاتب هذا البحث، تصدر «كل أربعاء لكل الأطفال» في جريدة «السيادة»، الجريدة اليومية الدولية المستقلة»ن التي يرأس تحريرها الأستاذ الدكتور عبد الستار جواد.

صدر من «دنيا البراعم» «24» عددًا متتابعًا بانتظام، حيث صدر العدد الأول منها في 20 تشرين الأول 2004 ضمن العدد «41» من الجريدة، وصدر عددها الأخير في 6 نيسان 2005 ضمن عدد الجريدة المرقم «147».

صدر العددان الأول والثاني في الصفحة «7» من الجريدة، والعدد الثالث في الصفحة «10» وعاد في العدد الرابع إلى الصفحة «7»، وانتظم صدور «دنيا البراعم» من العدد الخامس إلى العدد الأخير في الصفحة «9» من الجريدة.

«دنيا البراعم» تخاطب الأطفال - بنين وبنات - بمراحل مختلفة، وتحديثًا من عمر «8» سنوات إلى «17» سنة، ومع ذلك لم تغفل الأعمار الأخرى دون سنة «8» سنوات، فكانت تنشر لهم بعض المواد المتنوعة التي تناسب سنهم، وكان في نيتها تخصيص زوايا خاصة لهم تنشر بين حين وآخر ضمن إطار الصفحة، مثلما فعلت أول مرة حين اختارت مساحة من «دنيا البراعم» بحجم «نصف صفحة» باسم «البراعم الصغيرة- صفحة خاصة للأطفال الصغار جدًا»، تنفرد بمواضيعها وموادها ورسومها بخاصية مخاطبة الأطفال دون سن «8» سنوات، ظهرت في العدد السادس من الصفحة يوم 1 كانون الأول 2004.

وبشكل عام، جاءت «دنيا البراعم» غنية بمحتواها، متنوعة بموادها الصحفية التي تشتمل على مختلف الموضوعات العلمية، والتربوية،

والثقافية، والاجتماعية، والصحية، والترفيهية، والإرشادية، والتعليمية، وغير ذلك من المواد الصحفية التي تنمي ثقافة الأطفال وتمدهم بمختلف القيم الثقافية، التي يكتسبونها تدريجيًا.

اتخذت «دنيا البراعم» شعارًا ثابتًا لها على مدى إعدادها، هو عبارة عن «مربع» صغير في أعلى الصفحة، احتوى على اسم الصفحة وهويتها في الجانب الأيمن داخل إطار المربع، وفي الجانب الأيسر هناك «قلم» بشكل قائم، يتسلقه عدد من الأطفال وهم يتشبثون به، ويوحون أنهم يقومون بالكتابة واللعب في آن واحد، وهذا الشكل متصل بشكل آخر في الأسفل يعبر عن عدد من الأطفال يتسلقون قلمًا آخر بشكل منحني وينطلقون به إلى المستقبل، وهذا الشعار يرمز إلى العلم والتعلم واللعب والمتعة، والنماء المتواصل.

لقد كانت هناك أهداف عديدة تقف وراء إخراج «دنيا البراعم» في صحيفة موجهة للكبار تأتي كالآتي:

أولاً: لجلب انتباه القراء الكبار إلى أهمية «صحافة الأطفال» وحق الأطفال الطبيعي والأساسي في هذه الصحافة لتعزيز وجودهم ومدتهم بثقافتهم لنماء قدراتهم وبناء شخصياتهم. وصحيفة الكبار أفضل وسيلة للوصول إلى تحقيق ذلك، كونها تدخل كل بيت بشكل يومي، وممكن للأطفال أن يتعرضوا لها، وستكون خيبة أمل كبيرة لهم حين لا يجدون فيها ما يخصهم أو يستجيب لبعض احتياجاتهم من الإعلام وما يحمله من قيم ثقافية، فتأتي الصحيفة «إلى جانب الأسرة والمدرسة في نقل الثقافة إلى الأطفال»¹.

ثانيًا: توعية القراء الكبار بدورهم في دعم قدرات الطفل وتشجيعه

على القراءة «الصحفية» وإشعاره بخصوصيته في هذا الاتجاه، ودفعه من خلال هذا الحيز الصغير «الصفحة المخصصة له» إلى طلب المزيد والبحث عن صفحه الخاصة، والتي يعتبر الوصول إليها تطوراً واضحاً في محفزات الطفل وقدراته القرائية، بفضل محفزات «الصفحة» التي دفعته إلى ذلك.

ثالثاً: إشعار القراء الكبار أن هناك للأطفال «حصة» في هذه الجريدة ومن واجبهم إيصالها لهم ومعاونتهم على قراءتها والوصول إلى قيمها، كل ضمن حدود مسؤوليته وعلاقته بالأطفال داخل الأسرة.

رابعاً: تهدف «دنيا البراعم» - من ضمن ما تهدف إليه - إلى إشغال الحيز الممكن لها، ضمن المتاح، للإسهام بسد النقص الهائل في صحافة الأطفال.

خامساً: إشعار الأطفال بأهميتهم وأهمية دورهم في الحياة، من خلال دعوتهم لإبراز مواهبهم وقدراتهم للكتابة في الصفحة، وتشجيعهم على التفاعل مع صحافتهم لتقوية مهاراتهم، وتحصيل المزيد من قيم الثقافة التي تتيحها لهم الصفحة في حيزها الصغير كوسيلة أولى إلى وسائل أكبر.

سادساً: خلق صلة ثقافية ونوع من الاتصال الإعلامي والثقافي بين الأطفال وصفحتهم، وقد اتضح ذلك من خلال زيارة عدد من الأطفال إلى مقر الجريدة، وأبدوا آرائهم وملاحظاتهم حول صفحتهم، وقد شكل هذا الهدف خطوة متقدمة في تفعيل العلاقة بين الصفحة والأطفال من أجل الوصول إلى الفهم المشترك والتفاعل الجاد في هذه العلاقة.

سابعاً: إفهام الصحفيين العاملين في الجريدة بشكل خاص بأهمية صحافة الأطفال التي تفوق «مهنيتها» مستوى «المهنية» في صحافة الكبار، وحثهم على التعامل مع الأطفال، تعاملًا إعلاميًا وثقافيًا مسؤولًا، يشجع

فيهم روح المبادرة والابتكار، والبحث عن أخبار الطفولة، والاهتمام بشؤون الأطفال، عبر البحث عن مشاكلهم وحلها، والكشف عن المواهب، وتشجيعهم للكتابة عن الأطفال ولهم.

وقد تحقق هذه الهدف بنسب جيدة حين اندفع العديد من الصحفيين العاملين في الجريدة إلى الكتابة إلى الصفحة عن كل ما يخص الأطفال وإجراء اللقاءات معهم حول مختلف القضايا، أمثال «كريم كلش، شمال جمال، أحمد عزيز رجب، سعيد الغريباوي» وغيرهم.

ثامناً: تسعى الصفحة إلى خلق القارئ الجيد وإعداده منذ الطفولة، «لأن الميل نحو القراءة عادة ينشأ منذ الطفولة في الغالب، وتتحدد معالمه واتجاهاته في تلك المدة المهمة من حياة الإنسان، وإذا ما أردنا لهذا الطفل أو ذلك أن يتعلم ويصبح قارئاً جيداً، علينا العمل الجاد على إعانتته في ذلك، بتوفير ما يمكن توفيره له من مصادر مهمة لقراءته»²، ولتكن هذه الصفحة واحدة من تلك المصادر.

وانطلاقاً من هذه الأهداف وضعت الصفحة مقالاً صغيراً تصدر عددها الأول، موجّه إلى القراء الكبار يدعوهم فيه إلى تفهم هذه الصفحة وإيصالها إلى الأطفال جاء فيه: «خاص جداً.. عزيزتي الأم، عزيزي الأب، أعزائي القراء: حين تطالعون «السيادة» احملوا هذه الصفحة إلى أطفالكم، دعوهم يقرؤونها.. يتعلمون منها.. يفرحون، ويتمتعون فيها، ذلك من حقهم الطبيعي عليكم، وعلينا جميعاً، فلذلك حرصنا على تخصيص هذه الصفحة الأسبوعية لفلذات أكبادنا.. الأطفال الأعزاء.

فمثلما لكم إعلامكم وصحفكم لا بُدَّ أن يكون لأطفالنا (أطفالكم) إعلامهم، وصحفهم، وهذه الصفحة وُجدت لتسد بعض الفراغ في ذلك،

ولتكون واحة إعلامية وثقافية لكل الأطفال، وهي تسعى جاهدة لتلبي بعض احتياجاتهم من وسائل الإعلام، والاتصال بثقافتهم من خلال هذا الحيز الصغير الذي نراه بداية لحيز أكبر، يقدم كل ما هو مفيد في حياة الأطفال، فلنعمل جميعاً على إعانتهم وتربيتهم وتنمية قابليتهم، ومواهبهم، ومهاراتهم، ولنجعل ثقافتهم الأساس الصحيح لبناء الحياة في خطواتها المتقدمة نحو المستقبل المشرق» 3.

وجاء في المقال الافتتاحي للصفحة في عددها الأول بتوقيع «المحرر» تحت عنوان «أول اللقاء»: «أصدقائي الأطفال الأعزاء.. مرحباً بكم في «دنيا البراعم» هذه الصفحة الجديدة التي خططنا لها بدقة، بعد ما قررت جريدة «السيادة» تخصيصها لكم، ليقينها الكبير أن الأطفال زينة الدنيا وبهجتها، وهم بذرة الحياة وبرعمها النامي، وفلذات أكبادنا التي تمشي على الأرض، والتي تدعونا دائماً إلى الاهتمام الواسع، والحرص الشديد على رعايتها بكل المجالات..

ومع أن الكتابة للأطفال ومخاطبتهم تعد من أصعب فنون الكتابة، وأكثرها دقة، ومهارة، إلا أنها من أجمل وأرقى التوجهات لدينا، ومن أهم الواجبات والمسؤوليات المحببة إلى نفوسنا، لذلك نشعر إزاء ذلك بالفرح الغامر والسعادة الكبيرة والعمل المجدي، ونحن نكتب لكم ونخاطبكم ونعمل على تنمية مخيلتكم وزيادة قدراتكم وتطوير مواهبكم لتصبحوا فعلاً بناة الغد ورجاله، وتسهموا مع الجميع في صنع المستقبل الذي لا يُصنع دونكم..

أصدقائي: إن صفحة «دنيا البراعم» جاءت منكم وإليكم، فاكتبوا لنا عن كل ما يدور في مخيلتكم، اكتبوا لنا عن كل ما تريدهونه وما لا

تريدونه، وما تحلمون به وما تطمحون الوصول إليه، وما تتمنون أن نقدمه لكم عبر زوايا الصفحة. اكتبوا عن طموحاتكم، عن آمنياتكم، عن مشاعركم، عن مشاكلكم، عن رؤيتكم للحاضر والمستقبل، أسهموا معنا بكل ما ترونه مناسباً ومفيداً لكم في صفحتكم هذه، ونعدكم أن كل ما ترسلونه لنا سيلقى الرعاية والاهتمام الكبيرين منا، وإن شاء الله سيجد مكانه المناسب في الصفحة التي تطمح أن تكون صوت الأطفال ومنطلق تعبيرهم، وهي تقدم كل جديد يسركم. أصدقائي الأطفال.. نعدكم بعون من الله ورعايته، إننا نعمل على أن تكون هذه الصفحة واحدة جميلة تتسع للجميع لتزيدهم فرحاً، ومتعة ومعرفة، مثلما هي مساحة إعلامية وثقافية وتربوية تلتقون فيها، كما إننا نعمل على أن نجعل منها مدرسة، وحديقة، وملعباً، وصدراً حنوناً، ومرشداً هادياً، يحتضن جميع الأطفال، ولا يتحقق ذلك دون عون من الله أولاً، وتشجيعكم ومؤازرتكم لنا ثانياً. وحتى نلتقي مرة أخرى بعون الله في الأسبوع القادم ننتظر إسهاماتكم التي تغني الصفحة وتديمها.. وإلى الملتقى يا أغلى الأعزاء.. المحرر»4.

تحليل المضمون في صحافة الأطفال

عند تحديدنا للعينّة «دنيا البراعم» مدار بحثنا هنا، نصل إلى دراسة المضمون، وذلك باستخدام منهج المحتوى الذي تحمله العينة، ولكي لا نطيل اختزلنا الخطوات التي يتطلبها التحليل وسنكتفي بتحديد «القيم» التي حملتها العينة، كفئات للتحليل و«الموضوع» كوحدة للتحليل لنصل بعدها إلى تفسير النتائج وتحليلها بالكشف عن أساليب صياغة الموضوعات الصحفية في العينة، كوسيلة من وسائل الاتصال.

يُعرّف العلماء «الاتصال Communication» على أنه النشاط الجمعي للمشاركة في نقل المعلومات وتداول المعاني وتفسيرها، ولذلك يتطلب الاتصال ثلاثة عناصر أساسية هي: المصدر، والرسالة، والمتقبل، إذ «تنطوي الرسالة الاتصالية على الأفكار أو المشاعر أو الخبرات أو القيم أو المعلومات، وما إلى ذلك من المعاني والأحاسيس، ولهذا فهي تحمل مضمون الاتصال، والمضمون في الصحافة يتخذ شكل رموز مطبوعة»⁵، وهذه الرموز المطبوعة هي التي تشير إلى ماهية المضمون الذي يستدل على قيمته في التحليل، وتحليل المضمون يعني «دراسة المادة الإعلامية المقدمة من خلال الوسيلة للكشف عن المعنى الذي تريد إيصاله إلى جمهورها وكيفية عرض المحتوى وحجمه وأسلوب مخاطبته للجمهور، في محاولة للوصول إلى درجة تأثيره»⁶، لقياس مدى فاعلية الوسيلة الإعلامية في هذا الجمهور.

وبما أن تحليل المضمون كأحد أساليب المنهج الوصفي، ومن أهمها استخدامًا في البحوث العلمية الخاصة بالاتصال، فإنه يرتبط ارتباطًا وثيقًا في العمليات الاتصالية، لكونه يعتبر أسلوبًا منظمًا «لتحليل ومعالجة مضمون

الرسائل، وهو أداة لملاحظة وتحليل السلوك الاتصالي العلني للقائمين بالاتصال»⁷، وطريقة تكشف قوة التعبير والانفعالات في الموضوعات التي تحملها الرسائل الاتصالية، لذا فإن تحليل المضمون يكشف عن جملة من المعطيات من بينها الاتجاهات والقيم التي تحملها تلك الموضوعات في شكلها وأسلوبها الاتصالي؛ إلا أن هناك صعوبات عديدة تواجه عملية تحليل المضمون كما يذكرها العلماء، من بينها «مشكلة الثبات، خاصة إذا كانت الأفكار الواردة في المضمون متداخلة ومتشابكة ومعقدة، واستخدام المفاهيم والأساليب التي تستخدم في عرض المادة الإعلامية إلى الدرجة التي يصعب معها عمل ترميز موحد لهذه المفاهيم، وعدم وضوح حدود الأفكار والعبارات بالقياس إلى الكلمات»⁸.

وهذه الصعوبات تحتم على الباحث أن يكون دقيقاً في الوصول إلى الرموز الأساسية للرسالة الإعلامية خلال تحليل المضمون.

إن تحليل المضمون موضوع شائك وواسع، وذو أبعاد كثيرة وتشعبات متعددة، والدخول إلى أدق التفاصيل له يدخلنا في جوانب واسعة لا نريد الدخول إليها، ولكي نختصر تحديد ذلك نقف عند وظائف تحليل المضمون التي صنفها الباحثون إلى ثلاث وظائف رئيسية»⁹:

أولاً: دراسة خصائص المضمون من حيث المادة، عن طريق وصف الاتجاهات الظاهرة في مادة الاتصال.

ثانياً: دراسة خصائص المضمون من حيث الشكل وطريقة العرض، وذلك من خلال الكشف عن الأساليب المستخدمة في الاتصال وتحديد أكثر أنواع الفئات استخداماً في هذه التحليلات، ومحاولة قياس المشاهدة والاستماع والاستيعاب من قبل مستخدم هذه الوسائل.

ثالثاً: دراسة خصائص مصدر المضمون.

وانطلاقاً من هذه الوظائف يمكن لتحليل المضمون أن يغوص بعمق في العينة، ليكشف عن ماهيات المادة الاتصالية وعناصرها المؤثرة في المتلقي، مثلما حاولنا هنا. فبعد تحليلنا لمحتوى مضمون العينة «دنيا البراعم» ظهرت لنا مجموعة من «القيم» كفئات للتحليل، ندرجها هنا حسب تسلسلها في الصدور بالشكل التالي:

«السلوك الحسن، حب التعاون، مساعدة الآخرين، العمل المثمر، الصداقة، التقيد بالنظام العام، المثابرة والاجتهاد، الصحة، السعي إلى الخير، احترام الوقت، احترام الناس، التعلم، حب الاكتشاف، الإيمان بالله، المعرفة، التسامح، ثقافة الأطفال، الأخلاق الحسنة، نبذ الغرور، الرفق بالحيوان، حب الوطن، النشاط الحركي، الصدق، الذوق الرفيع، الوفاء، النظافة، حب الوالدين، الدعوة إلى سلامة البيئة، الابتكارات، الثقة بالنفس، حب المدرسة، التوفير، المغامرات، زيارة المريض، الحكمة، إصلاح الأصدقاء، التجارب، استثمار أوقات الفراغ، حب القراءة والمطالعة، السعي إلى النجاح، متعة اللعب، أدب الزيارة، تنمية الهوايات، ممارسة الرياضة، متعة التفكير، نبذ البخل، تكريم الأم وطاعتها، إعطاء المحتاج والفقير، احترام حقوق الآخرين، تطوير القدرات، وتنمية الخيال».

تعتبر «القيم» جوهر الثقافية، والداعمة لأنساقها السلوكية، لذلك فإن القيم «باعتبارها عنصراً من عناصر الثقافة تتأصل في الفرد بعملية التعلم، أي أنها تتكون لدى الأفراد نتيجة الاتصال»¹⁰، ومن خلال هذا الاتصال نتعلم العديد من الاتجاهات والمعايير، منها ما هو جيد ومنها ما هو غير جيد، وما نتعلمه هنا هو الذي يشكل «القيم».

من هنا اعتبرت الصحافة وسيلة اتصال مهمة لنقل القيم وإبرازها في الوعي وفي أنماط السلوك، لتتضح من خلالها سمات الشخصية ونوعية تلقيها الثقافي للقيم، التي تشكل أساس تكوين الشخصية وثقافتها حسب مرحلتها وبيئتها، وتعلمها، وثقافتها، لذلك فإن لكل مرحلة من مراحل العمر قيمها الخاصة في كل مجتمع، فللأطفال قيم خاصة بهم تتميز بها مرحلة الطفولة¹¹. وبما أن الأطفال يمرون بأدوار مختلفة ومراحل نمو متعددة، فإنهم «في كل مرحلة يتبنون القيم المرتبطة بها وفقاً لما تحدده الثقافة التي يعيشون فيها»¹².

وبما أن «القيم» تنتقل عبر الأفكار التي تصوغها الرسالة الإعلامية في وسائل الاتصال ومنها «صحافة الأطفال»، فإن لأسلوب صياغة الفكرة ونقل القيم من خلالها يشكل أساساً في التأثير والفاعلية في المتلقي، ويأتي الأسلوب الجيد في استخدامه للغة التعبير المؤثرة التي تجسد القيم وتنقل الأفكار بوضوح وصدق، فالصدق «في التعبير دون زيادة أو نقصان هو أساس كل جمال تعبيرى، وهذا يعني أنه لا بُدَّ أن تتلاءم الفكرة مع التعبير ويتفقان ويكونان كلاً»¹³ متكاملًا في عملية الاتصال الناجحة.

إن «القيم» التي ظهرت في العينة «دنيا البراعم» كانت قد ظهرت بنسب غير محدودة، لا يمكن قياسها بالكامل، وذلك لعدم التزام الصفحة «العينة» بقياسات ثابتة لحجم الموضوعات فيها، إلا أن هذه القيم قد توزعت بشكل واضح على مختلف الموضوعات التي جاءت بها «العينة» بأشكال صحفية وأدبية متعددة، تم تحديدها كوحدات للتحليل، وهي «المقال، التقرير الصحفي، القصة والحكاية، السيناريو، الحديث الصحفي، الشعر، الخبر»، وقد رافق هذه الموضوعات رسوم وصور توضيحية معبرة عنها.

جاءت المقالات بحجم كبير في «العينة» ومتنوعة؛ علمية، وصحية، وثقافية، وتعليمية، وإرشادية، فالعملية تناولت مختلف شؤون العلوم الطبيعية في علم الفضاء 14 وعلم الاتصال 15 وعلم الطبيعة 16 وعلم الحيوان 17 وعلم اللغة 18 وعلم الإنسان 19. أما الصحية فقد تناولت العديد من الإرشادات والتعليمات والتعريفات والتوصيفات التي تختص بالصحة وشؤونها العامة 20.

أما المقالات الثقافية فجاءت بأشكال عديدة تناولت مختلف شؤون الثقافة منها ثقافة إرشادية 21، وثقافة أخلاقية 22، وثقافة دينية 23، وثقافة غذائية 24، وثقافية بيئية 25، وثقافة تعليمية 26، وثقافة اقتصادية 27، وثقافة حقوقية تتطرق إلى أهم الحقوق التي يحتاجها الطفل في حياته، والتي هي من ضرورات تكامل شخصيته ونماء قدراته 28.

أما التقرير الصحفي فقد تناول مختلف القضايا التي تهتم بالطفل وتفتح أمامهم منافذ جديدة للتفكير وتطوير قدراتهم ومبتكراتهم وزيادة خبراتهم 29. أما القصة والحكاية فقد نالت نصيباً وافراً في «دنيا البراعم»، إذ حفل كل عدد من أعدادها بقصة وحكاية جاءت تحت زاوية ثابتة تحت عنوان «من حكايات جدو»، وأغلب هذه القصص والحكايات جاءت بأسلوب مبسط وجذاب استحدث موضوعاتها من وقائع الحياة وأحداثها، فمنها ما كان واقعياً 30 ومنها ما كان خيالياً 31، إضافة إلى الحكايات التراثية 32، وحكايات الأمثال 33 والحكايات الطريفة 34.

اهتمت «دنيا البراعم» بالسيناريو بشكل جيد، وقد جسدت عدة معانٍ وحكايات مختلفة، منها ما هو مستمد من الواقع ومنها ما هو

من نسج الخيال، وقد وجدنا في مجمل السيناريوهات التي عرضتها «دنيا البراعم» هناك اهتمامًا بعرض الفكرة أو الحكاية بطريقة مشوقة، إلا أنها غير جذابة لأنها تفتقد إلى الألوان؛ حيث ظهرت السيناريوهات «بالأسود والأبيض» شأنها شأن موضوعات الصفحة بشكل عام.

جاءت السيناريوهات متنوعة الحكايات وتعتمد الرسم، مع أن الرسم في هذه السيناريوهات لم يكن متقدمًا، وعلى ما يبدو أن اسم الرسام الذي تكرر في هذه السيناريوهات ما زال مبتدئًا في الرسم هو «حيدر الفاضل»، وقد انفرد من بين هذه السيناريوهات سيناريو صوري طريف اعتمد على الصور الفوتوغرافية المتسلسلة بشكل جميل، وهو يحكي قصة طفل صغير مع صديقة الحمار الذي يدعوه إلى نزهة هنا وهناك³⁵، أما باقي السيناريوهات فقد كان بعضها يدعو إلى الحكمة³⁶، وآخر سيناريو مغامرات طريفة³⁷، وآخر يجسد حكايات جحا في العصر الحديث³⁸، وسيناريو آخر يجسد الحكاية الدينية³⁹، وسيناريو آخر يجسد الخيال الطريف⁴⁰، وسيناريو آخر تعليمي⁴¹ وآخر فكاهي⁴² وآخر يجسد التفكير السليم للوصول إلى الفكرة الجيدة⁴³، وسيناريو آخر انتقادي يعبر عن انتقاد السلوك السيئ بطريقة غير مباشرة⁴⁴.

أما «الحديث الصحفي» فقد شمل موضوعات عديدة، منها ما يخص الأطفال الموهوبين وأبرز مواهبهم⁴⁵، ومنها ما يخص الأحاديث الصحفية مع أصدقاء الصفحة من المتابعين لها دائمًا، حيث زار منهم الكثير للتعبير عن إعجابه بالصفحة وتعلقهم بها⁴⁶، ومنها ما يعبر عن مشاعر الأطفال وتمنياتهم في واقع الحياة وانطباعاتهم عن الصفحة⁴⁷، وهناك تقارير كتبها الأطفال⁴⁸.

أما الشعر فقد أخذ مساحة لا بأس بها، وتناولت القصائد مختلف الموضوعات، منها الدينية⁴⁹، ومنها ما يخص المدرسة⁵⁰، ومنها ما يخص الوالدين وحبهما⁵¹، وقصائد تعليمية أخرى⁵²، وهناك قصائد تعبر عن علاقة الطفل بالطيور⁵³، وأخرى تحث على النظافة⁵⁴، وأخرى تعبر عن الفرح بقدوم المطر⁵⁵، وقصيدة أخرى تعبر عن سرور الطفل بطائرته الورقية⁵⁶، وهناك حكاية شعرية جميلة تعبر عن علاقة الإنسان بالديك والصبح⁵⁷، وقصيدة تعبر عن الحب للأم في عيدها حيث احتفلت الصفحة بهذا العيد الخالد وخصصت صفحة كاملة بكل مواضيعها ورسومها لهذا العيد وبضمنها هذه القصيدة⁵⁸.

وشغلت الأخبار في الصفحة مساحة ضئيلة فلم تنشر إلا القليل من الأخبار التي تهتم بنشاطات المدارس⁵⁹، وأخرى بأخبار أصدقاء الصفحة⁶⁰، وأخرى بأخبار الموهوبين⁶¹، وأخرى بأعياد ميلاد الأصدقاء⁶²، وأخبار عن المسابقات⁶³. إضافة إلى ما تقدم من الموضوعات التي ضمتها الألوان والأشكال الصحفية والأدبية التي قمنا بتحليلها، فقد ظهر في «العينة» العديد من المواد المتفرقة التي لا يمكن إرجاعها إلى شكل أو لون صحفي أو أدبي محدد، مثل «الكلمات المتقاطعة، وأبواب التسلية، والطرائف، والمتاهة، والكلمات المفقودة، فُكر جيداً، لهواة الرسم، صل النقاط، فُكر معي، مفاجآت، تعلم دقة النظر، فُكر بالكلمات المبعثرة، اكتشف الاختلافات، معرفة الظل الصحيح» وغير ذلك من المتفرقات التي لا يمكن إغفالها في صحافة الأطفال لأهميتها في التشويق وشد القارئ الصغير.

كما ظهر في الصفحة «العينة» إضافة إلى الرسوم المعبرة ضمن أبوابها

ومواضيعها، ظهرت رسوم الكاريكاتير الطريف المناسب لأذواق ومدارك الأطفال، كما ظهرت في «العينة» على مدى أعدادها كلها «198» صورة من صور الأطفال من أصدقاء الصفحة.

أما تفسير النتائج التي توصلنا إليها فهي كثيرة إذا ما أردنا الخوض فيها للخروج بتفسير علمي كامل عن «العينة»، إلا أننا سنكتفي ببعض الملاحظات من أجل الإيجاز وعدم الإطالة في هذا المبحث الذي يقصد منه أساساً التعرف على «قيم الثقافة في صحافة الأطفال».

وعليه نعرض هذه الملاحظات بالشكل التالي:

1. لم تكن الصفحة ملونة وهذا يشكل جانباً أساسياً في عدم جذب الطفل إليها، حيث تعد الألوان شيئاً مبهجاً وجاذباً للطفل ومحرّكاً لخياله ودوافعه.
2. ظهرت العديد من الأخطاء المطبعية في العديد من موضوعات الصفحة.
3. ضعف الرسوم المستخدمة وخاصة في رسم «السيناريوهات».
4. انقطاع الصفحة عن التواصل مع الأطفال وتوقف صدورها بسبب «تقليص الكادر» حسب طلب هيئة التحرير من مسؤول الصفحة، وهذا يعني عدم التزام هيئة التحرير برسالتها الإعلامية والصحفية تجاه الأطفال الذين يشكلون نسبة كبيرة من أفراد المجتمع، حيث ظل الأطفال يتساءلون عن أسباب غياب الصفحة عن الجريدة وشكّل ذلك خيبة أمل كبيرة بالنسبة لهم بعدما وجدوا في الصفحة «متنفساً لهم» وواحة إعلامية يلتقون بها، ومنبراً صحفياً يعبرون من خلاله عن طموحاتهم وقدراتهم وآرائهم وخبراتهم، إلا أن إيقاف الصفحة عن الصدور في هذا الظرف ساهم

بشكل واضح في تغييب صحافة الأطفال، وخاصة صفحة «دنيا البراعم» التي كانت تصل إلى أعداد كبيرة من الأطفال من خلال أسرهم الذين يتابعون جريدة «السيادة»، فقد عبّر عن هذه الحقيقة لمُؤوّل الصفحة رئيس التحرير ومدير التحرير والعديد من الصحفيين والإداريين العاملين في الجريدة، حيث أكدوا أن يوم الأربعاء هو يوم مميز بالنسبة لأطفالهم حيث يقرؤون الجريدة بشغف لأن فيها تصدر صفحتهم الأسبوعية «دنيا البراعم».

ومع كل هذه الملاحظات وغيرها الكثير الذين لا مجال لحصره هنا، قامت الصفحة بدور كبير في نقل الثقافة للأطفال من خلال ما نشرته من موضوعات حملت الكثير من قيم الثقافة وعناصرها، وأساليبها التي تسهم بقدر معين في تطوير ثقافة الأطفال وجذب الأطفال إلى قيم ثقافتهم عبر ما جسده لهم من قيم هذه الثقافة في الصفحة، التي وجد فيها الأطفال إضافة إلى قيم الثقافة وعناصرها، وجدوا فيها قيم التربية والتعليم والمعارف المتعددة، إضافة إلى المتعة والتسلية وبعض الموضوعات الصغيرة التي أسهمت بتحفيزهم على تطوير خبراتهم الحركية والخيالية والابتكارية، والأنشطة المختلفة التي تقوي من مهاراتهم ومواهبهم، مثلما كشفت الصفحة عن ذلك من خلال لقاءها بعدد من الأطفال وعرض خبراتهم نشاطاتهم ومواهبهم المختلفة.

ويبقى الاعتقاد بدور صحافة الأطفال التأكيد على ضرورة أن تكون في كل جريدة يومية صفحة أسبوعية خاصة للأطفال على أقل تقدير وأن تتواصل بالصدور. ومن الأخطار الكبيرة على نفسية الأطفال إيقاف هذه الصفحات بشكل مفاجئ لا يقتنع الأطفال بمبرراته مهما كان حجمها وأسبابها.

هوامش الفصل الثامن

* من مقابلة خاصة أجراها الباحث مع السيدة «منى سعيد» عبر الإنترنت عام 2005، لغرض هذه الدراسة.

- 1- هادي نعمان الهيني، مرجع سابق، ص 23.
- 2- فاضل الكعبي، من هنا مرت القراءة.
- 3- دنيا البراعم، خاص جداً، العدد الأول، في 20 تشرين أول 2004.
- 4- دنيا البراعم، أول اللقاء.
- 5- هادي نعمان الهيني - مرجع سابق، ص 73 و74.
- 6- حميد جاعد محسن الدليمي، أساسيات البحث المنهجي، ص 94.
- 7- يتشاردين وآخرون، تحليل مضمون الإعلام.
- 8- حميد جاعد محسن الدليمي، مرجع سابق، ص 102.
- 9- المرجع نفسه، ص 100.
- 10- هادي نعمان الهيني، مرجع سابق، ص 82.
- 11- المرجع نفسه، ص 83.
- 12- فوزية ذياب، القيم والعادات الاجتماعية، ص 87.

13- محمد كامل جمعة، الأسلوب.

14- انظر على سبيل المثال:

أ- «الموسوعة العلمية المصغرة، الأقمار الصناعية وسفن الفضاء»، «دنيا البراعم»، في 22 كانون الأول 2004.

ب - الكواكب السيارة، «دنيا البراعم»، في 19 كانون الثاني 2005.

15- انظر على سبيل المثال:

أ - «سؤال وجواب، ما هو الفاكس»، «دنيا البراعم»، في 24 تشرين الثاني 2004.

ب - «سؤال وجواب، ما هو الكمبيوتر والإنترنت»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

16- انظر على سبيل المثال:

17- «سؤال وجواب، مثلث برمودا»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

ب - «الموسوعة العلمية المصغرة، الطفل المكتشف»، «دنيا البراعم»، في 12 كانون الثاني 2005.

18- انظر على سبيل المثال:

أ- «تعرف على الكنغر»، «دنيا البراعم»، في 12 كانون الثاني 2005.

ب - «ما هي النعامة»، «دنيا البراعم»، في 26 كانون الثاني 2005.

19- انظر على سبيل المثال:

أ- «معاني الأسماء»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

ب - «ألقاب الأسد، من أسماء القرآن الكريم»، «دنيا البراعم»، في 5 كانون الثاني 2005.

20- انظر على سبيل المثال:

أ - «الجسم والطاقة»، «دنيا البراعم»، في 12 كانون الثاني 2005.

21- انظر على سبيل المثال:

أ - «من تجارب بسام، صحتي جيدة لهذه الأسباب»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

22- انظر على سبيل المثال:

أ - «هذه مشكلتي، أبي يمنعني من المطالعة»، «دنيا البراعم»، في 27 تشرين الأول 2004.

ب - «للفتيات الصغيرات، من أجل المحافظة على لون الزي المدرسي»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

ج - «من تجارب بسام، إصلاح الأصدقاء»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

23- انظر على سبيل المثال:

أ - «من تجارب بسام، أنا وحب الناس»، «دنيا البراعم»، في 20 تشرين الأول 2004.

ب - «حكاية وعبرة، الصبي المغرور»، «دنيا البراعم»، في 20 تشرين الأول 2004.

ج - «من حكايات جدو: الغراب والأوزة»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

24- انظر على سبيل المثال:

أ - «من آداب القرآن الكريم»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

ب - «من تجارب بسام، مساعدة الحيوان»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

ج - «روضة الإيمان، إدخال السرور على المؤمن»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

د - «طلب العلم»، «دنيا البراعم»، في 5 كانون الثاني 2005.

25- انظر على سبيل المثال:

أ - «غسل الموز والبرتقال»، «دنيا البراعم»، في 20 تشرين الأول 2004.

ب - «فوائد التمر»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

ج - «فوائد الخس»، «دنيا البراعم»، في 24 تشرين الثاني 2004.

د - «التغذية وصحة الأسنان»، «دنيا البراعم»، في 30 آذار 2005.

26- انظر على سبيل المثال:

أ - «من تجارب بسام، تطوع مناجل النظافة»، «دنيا البراعم»، في 27 تشرين الأول 2004.

ب - «من كتابات الأصدقاء، نظافة البيئة»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

ج - «من تجارب بسام، اللعب في المكان المناسب»، «دنيا البراعم»، في 6 نيسان 2005.

27- انظر على سبيل المثال:

أ - «نحن وكرة القدم»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

ب - «المحرر، أهلاً بكم يا أطفال، نصائح للفترة الدراسية»، «دنيا البراعم»،
في 27 تشرين الأول 2004.

ج - «من تجارب بسام، الوقت الثمين»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني
2004.

د - «النحل وصناعة العسل»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.
28- انظر على سبيل المثال:

أ - «حرص النملة»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

ب - «من تجارب بسام، مبلغ التوفير»، «دنيا البراعم»، في 22 كانون الأول
2004.

29- انظر على سبيل المثال:

أ - «من حقوق الطفل»، وهذه «التسمية» ظهرت مكررة في كل أعداد «دنيا
البراعم»، وهي تنقل في كل عدد مادة معينة من مواد «اتفاقية حقوق الطفل
الدولية» المتعلقة بالحقوق الأساسية للطفل، وقد نُقلت نصاً دون تغيير أو
تزويق، وذلك لتجبر الطفل لدى مطالعته لها على مناقشتها مع والديه، وهنا
يصير الاتصال الثقافي والتعرف على حقوق الطفل الأساسية بين الطفل والأب.

30- انظر على سبيل المثال:

أ - «دعوة لكل الأصدقاء، حدث وتعليق، صح - خطأ»، «دنيا البراعم»، في 27
تشرين الأول 2004.

ب - كتابات الأصدقاء، استجابة لدعوة الصفحة كتبت الصديقة مها إبراهيم
«صح»، وكتب الصديق محمود عبد الرحمن في زاوية «حدث وتعليق»،

وكتب الصديق مازن عز الدين في زاوية «خطأ»، «دنيا البراعم»، في 24 تشرين الثاني 2004.

ج - «صفحات من إعلام الأطفال»، «عجائب وغرائب»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

د - «من مجلات الأطفال، أطفال اليوم والجهد المتميز»، «مسابقة وجوائز»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

هـ - «حنان الحيوانات مع صغارها»، «دنيا البراعم»، في 9 شباط 2005.

و - «من مجلات الأطفال العربية، مجلة سمير»، «دنيا البراعم»، في 16 شباط 2005.

ز - «سؤال وجواب، البيت العتيق، أصل التلفزيون وبداياته»، «هذه مشكلتي، أنا خجول»، في 30 آذار 2005.

31- انظر على سبيل المثال:

أ - «حكايات جدو: قصة، المسامير القديمة»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

ب - «حكايات جدو: قصة، مديّة بسمّة»، «دنيا البراعم»، في 29 كانون الأول 2004.

ج - من حكايات جدو: قصة، سامح وفالح»، «دنيا البراعم»، في 2 آذار 2005.

د - «من حكايات جدو: قصة عمّتي وخاتمها العجيب»، «دنيا البراعم»، في 23 آذار 2005.

هـ - «من حكايات جدو: قصة، العطاء والجزاء»، «دنيا البراعم»، في 6

نيسان 2005.

32. انظر على سبيل المثال:

أ. «من حكايات جدو: قصة الدب وقشرة الموز»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

ب. «حكايات جدو: الغراب والأوزة»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

ج. «الأدباء الصغار، سعيد والقرش، قصة: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

د. «حكايات جدو: قصة، السمكة والفيل»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

هـ. «حكايات جدو: المطر سقى الشتلة»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

و. «حكايات جدو: قصة، مشروع الثعلب والدجاجة»، «دنيا البراعم»، في 22 كانون الأول 2004.

ز. «من حكايات جدو: حكاية، حين مرض الأرنب»، «دنيا البراعم»، في 5 كانون الثاني 2005.

ح. «حكايات جدو: قصة، أرنب ونحول والثعلب الشرير»، «دنيا البراعم»، في 12 كانون الثاني 2005.

ط. «من حكايات جدو: قصة، ورطة فرفور وأرنب»، «دنيا البراعم»، في 19 كانون الثاني 2005.

ي. «من حكايات جدو: العصافير والفزاعة»، «دنيا البراعم»، في 26 كانون الثاني 2005.

33- انظر على سبيل المثال:

أ- «حكاية من التراث: بلاغة غلام»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

ب - «نور عبد الله، حكمة خطاب»، «دنيا البراعم»، في 29 كانون الأول 2004.

ج - «من حكايات جدو: حكاية، التاجر والفقراء»، «دنيا البراعم»، في 23 شباط 2005.

- انظر على سبيل المثال:

أ- «حكاية مثل: وافق شن طبقة»، «دنيا البراعم»، في 16 شباط 2005.

34- انظر على سبيل المثال:

أ - «حكاية طريفة، شجاعة جحا»، «دنيا البراعم»، في 23 شباط 2005.

35- «سمسم والحمار، سيناريو فوتوغرافي - تصوير: كريم كبس»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

36- «نزرع ولا نقطع»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

37- «مغامرات برعوم - أنا مثل سوبرمان، سيناريو ورسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 22 كانون الأول 2004.

38- «حكايات جحا العصري - جحا والإنترنت، سيناريو ورسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 5 كانون الثاني 2005.

39- «رجل من أهل الجنة، رسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 19 كانون الثاني 2005.

40- «القرد يطير، سيناريو ورسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 26 كانون الثاني 2005.

41- «طريق النجاح، سيناريو ورسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 9 شباط 2005.

42- «نزهة طريفة، سيناريو ورسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 16 شباط 2005.

43- «مفاجأة سارة، سيناريو ورسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 12 آذار 2005.

44- «عذراً يا صديقي، سيناريو ورسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 6 نيسان 2005.

45- «لوحة وفنان»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

46- أحمد عزيز رجب، «السيادة» تحاور أصدقاءها من البراعم، «دنيا البراعم»، في 19 كانون الثاني 2005.

47- أصدقاء «دنيا البراعم» يعبرون عن مشاعرهم، كلمات وأمنيات من البراعم بعطر البراعم»، «دنيا البراعم»، في 30 آذار 2005.

48- مريم عادل السامرائي - أصغر صحفية، «الجنة تحت إقدام الأمهات»، «دنيا البراعم»، في 30 آذار 2005.

49- فاضل الكعبي «أهلاً شهر الخير»، «دنيا البراعم»، في 20 تشرين الأول 2004.

50- فاضل الكعبي «تحية المدرسة»، «دنيا البراعم»، في 20 تشرين الأول 2004.

51. فاضل الكعبي «قصيدتان» «أمي- أبي»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

52. فاضل الكعبي، رسوم: رواء طارق «قصة العسل»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

53. أ. اللقلق، «دنيا البراعم»، في 24 تشرين الثاني 2004.

ب - صوت الكتكوت، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

54. «كنز الإنسان»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

55. حسن عبد النبي «الغيمة الماطرة»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

56. «طائرتي الورقية»، «دنيا البراعم»، في 22 كانون الأول 2004.

57. حين ضاع صوت الديك، حكاية شعرية، «دنيا البراعم»، في 29 كانون الأول 2004.

58. فاضل الكعبي، أمي ألها، «دنيا البراعم»، في 23 آذار 2005.

59. الحاسوب في جميع المدارس، «دنيا البراعم»، في 27 تشرين الأول 2004.

60. رابطة لأصدقاء دنيا البراعم، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

61. موهبة على الطريق، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

62. عيد ميلاد سعيد يا ليلى، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

أعياد ميلاد البراعم، «دنيا البراعم»، في 19 كانون الثاني 2005.

63. حزورات في مسابقة، «دنيا البراعم»، في 16 شباط 2005.

الفصل التاسع

تربية وتنشيف الطفل في إطار أدب الأطفال

* تداخل الأدب بالثقافة

* أدب الأطفال والإنترنت

* عوامل دفع الإبداع في أدب الأطفال

تداخل الأدب بالثقافة

لا يخفى على أحد ما للثقافة من أهمية بالغة وضرورة أساسية في حياة الفرد، وإذا ما قُدِّر لنا أن نجرد هذا الفرد من الثقافة - وهذا غير ممكن، وغير واقع ولا يمكن أن يقع - فإننا بذلك نجرده من إنسانيته، لأن جوهر الإنسانية وروحها يكمن في جوهر الثقافة وروحها، وما الفرد - كإنسان - إلا انعكاس وتمثل لهذا الجوهر وهذه الروح بطبيعته الانفعالية والغرائزية والسلوكية، لأن الثقافة بتشكيلاتها العامة إنسانية تختص بالإنسان وحده، من دون المخلوقات الأخرى.

ومن هذا التفسير ندرك أن الثقافة بطبيعتها، مكوّن واسع لا حدود له، ومفهوم شامل يتجاوز حدوده أحياناً إلى ما هو أشمل في حدود الصيرورة الإنسانية، وما هو واقع في سلوك الإنسان وأفعاله، ليستوعب المزيد من التفسيرات والتعريفات والظواهر والاستنتاجات والكشوفات، على الرغم من تحديد سمات الثقافة في أطر محددة وواضحة خلصنا إليها في تفسير الثقافة.

وفي محاولة لتفسير أساسيات الثقافة، وإرجاعها إلى منابعها الأصلية، والانطلاق من هذه المنابع لتعميق أصل الثقافة وصلتها بالحياة، للخروج بتحديد المصادر المرجعية للثقافة، ووضع التصور العام والواضح لسمات

«المرجعية الكلية للثقافة»، وقد بحثنا في هذا الجانب وتوصلنا إلى نتائج مهمة قادتنا إلى البحث والاستنتاج في ماهية المرجعية التي تعود إليها «ثقافة الأطفال»، كهدف من أهداف دراستنا هنا - وهو الغاية الأساسية من بحثنا في هذا الاتجاه - وقد توصلنا أيضًا إلى صياغة مفهوم «المرجعية الفكرية لثقافة الأطفال» بعد تتبع الأفكار والمفاهيم والمبادئ الأساسية التي وُجدت لترعى الطفل، وتهتم بشؤونه وقضاياها، وما مرت به هذه الأفكار والمفاهيم والمبادئ من انتقالات مهمة في مراحل تطورها المتعاقبة، والتي تشكلت منها قواعد المرجعية الفكرية لثقافة الأطفال، حيث تناولنا ذلك بدقة وبإيجاز واضح في فصل سابق، وقد خلصنا فيه إلى تحديد الإطار العام لمرجعية ثقافة الأطفال، والذي يتحدد من اتجاهين أساسيين، الأول: يختص بالجانب الفكري الذي ينطلق من منظومة القيم والأخلاق والعادات والتقاليد والنظم والأساليب التربوية والإرشادية والتعليمية التي ينشأ على أساسها الطفل داخل الأسرة، وفي محيط المدرسة وفي المحيط الاجتماعي الواسع، وقد درسنا هذا الاتجاه بسعة واضحة. أما الاتجاه الثاني: فهو يختص بالجانب الجمالي والإبداعي من الثقافة، والذي يمثله منظومة الآداب والفنون بكل أشكالها وأساليبها المتنوعة، وهذا ما سنبحث فيه وتتسع له المناقشة في هذا المبحث لإعطاء الصورة الواضحة عن «المرجعية الجمالية لثقافة الأطفال»، لكي تتكامل مع الصورة التي توضح لنا في الفصل السابق عن «المرجعية الفكرية لثقافة الأطفال»، للخلاصة بذلك إلى النتيجة الواضحة التي توصلنا إلى معرفة المرجعية الكلية التي دفعت «ثقافة الأطفال» إلى الوجود، وعُدَّت أساسًا لها ومصدر نشأتها الأول.

وقبل الدخول في هذا المدخل لا بُدَّ من التمهيد له بمعرفة مستوى التجاوب، والعلاقة الموضوعية المتلازمة بين الاتجاه الأول «الفكري» للثقافة

- وهو الإطار الفكري للمرجعية - وبين الاتجاه الثاني «الجمالي» للثقافة - وهو الإطار الجمالي للمرجعية، والمكمل لها في طريق فهمها الكامل، واستيعاب مدلولاتها.

وعليه فإن الاتجاه الأول «الفكري» يعد أساسًا وقاعدة علمية للاتجاه الثاني «الجمالي» في تعميق صلتته الأساسية بالطفل، إذ أن الاتجاه الثاني «الجمالي» بكل تجسيدات وأشكاله الأدبية والفنية لا يمكن أن يؤدي وظائفه ويصل إلى معارفه التي تربط صلتته الجمالية بجمهوره من الأطفال دون أن يعتمد على مفاهيم الاتجاه الأول «الفكري»، لذلك فإن الاتجاه الثاني لا يشط ولا يذهب بعيدًا، في قاعدته العلمية عن قواعد الاتجاه الأول، بوصفه المرجع الأول لمعرفة الطفل والطفولة، وكيفية التعامل معها ومع خصائصها، إذا أراد أن يكون صادقًا ودقيقًا وناجحًا في تعامله مع الطفل والتجاوب معه.

إذًا، فإن الاتجاه الأول يعد «مرجعية فكرية ومعرفية» تُعين الاتجاه الثاني للوصول إلى خصائص ثقافة الأطفال، أي أن الاتجاه الأول هو منشأ المعرفة العلمية، الذي يسند الاتجاه الثاني ويدعمه بالأفكار والأسس والعوامل الموضوعية والقواعد التي تجعل أساليبه الفنية أكثر انسجامًا مع قدرات الطفل وطاقته الاستيعابية في تلقي الأفكار والقيم على محمل من الجمال الذي يقوده إلى التماهي معها، ومع الأساليب الفنية التي جسدتها بوعي كامل.

وعلى هذا الأساس يمكن ربط الطفل بقيم الثقافة وجمالياتها بعيدًا عن أساليب الإقحام والمباشرة التي لا تؤدي إلى إخضاع الطفل إلى قيم الثقافة بشكل إيجابي ومؤثر يخلق مخيلة الطفل ويدفعها إلى الانسجام الكامل مع القيم المتجسدة فنيًا.

من هنا يبرز تداخل الأدب بالثقافة، لأن الأدب يبرز قيم الثقافة ويتمثلها في نصوصه وفي لغته الجمالية.

ومن هنا أيضًا يتحدد الاتجاه الجمالي لثقافة الأطفال في أساليب الآداب والفنون المختلفة، والتي تتجسد عادة في مفاهيم عديدة منها ما يُعرف بـ«فلكلور الأطفال الشعبي» و«أدب الأطفال» و«مسرح الأطفال»، وغير ذلك من العمليات الإبداعية الموجهة للأطفال بأساليب وطرق أدبية وفنية متنوعة ومختلفة، كل منها يأخذ أسلوبه وصيغته في التعبير الفني وفي التجسيد الواضح لقيم الثقافة الخاصة بالأطفال.

ومن بين تلك المفاهيم يبرز مفهوم «أدب الأطفال» كظاهرة أدبية وجمالية واضحة المعالم، استطاعت بأساليبها الفنية المختلفة أن تجسد مختلف الأساليب الأدبية والفنية الأخرى التي انطوت عليها الآداب والفنون المختلفة، قبل أن تبرز كظواهر أدبية وفنية وتأخذ مجالها المتميز إلى وعي الطفل ومفهوم ثقافته، حيث برز «أدب الأطفال» في واقع المجتمعات الإنسانية كتعبير عن الأساليب التعبيرية التي تجسد مجمل الآليات والقواعد التربوية والتعليمية والإيمانية والإرشادية التي تسعى إلى مخاطبة الطفل وشده إلى القيم الثقافية والاجتماعية، وجعله في الطريق الصحيح من القواعد التربوية والتهديبية، وبهذا الحال فإن «أدب الأطفال» أخذ الوظيفة المهمة في التعبير عن ثقافة الأطفال باتجاهاتها القيمة والجمالية، وليكون بهذه الوظيفة المجسد الحقيقي لعوامل الثقافة والتربية ووسيلة من وسائل تعليم الطفل وتنمية قدراته المختلفة.

ولهذا كان أدب الأطفال أسلوبًا أساسيًا ومهمًا لتعزيز ثقافة الطفل، وذلك لقدرته الفاعلة ودوره المؤثر في غرس المفاهيم والقيم في نفس الطفل، وقد

مثّل هذا الأدب أساسًا لكل الأساليب والمهارات الأدبية والفنية في مخاطبة الطفل، لذلك أعتبر قاعدةً لانطلاق مجمل الفنون الأدبية والآثار الفنية التي عنيت بالتوجه للأطفال، وقد انتقل ذلك إلى وسائل الاتصال الحديثة منها الإنترنت، حيث استثمر أدب الأطفال وأهميته في التوجه للطفل.

أدب الأطفال والإنترنت

من المعروف أن الإنترنت يحتوي الكثير من المواقع العلمية والأدبية والمعرفية المختلفة، ومن بين هذه المواقع المهمة التي نحرص على أن يطلع عليها الأطفال، ويتواصلوا معها باستمرار، هي المواقع الخاصة بأدب الطفل، فالأدب «بوصفه تعبيراً متميزاً عن الخبرة البشرية وهو فن يصور العواطف الإنسانية، ويرسم صور الحياة ومواقف البشرية على اختلافها، من خلال اللغة والطفل يتفاعل مع نماذج الأدب في شتي صورته، ويحييه ويتمثل ما يحويه من قيم ونماذج سلوك واتجاهات، والطفل إذا ما تفاعل مع نموذج أدبي في قصة أو مسرحية مثلاً، غالباً ما يفهم الاتجاهات الإيجابية التي يحويها النموذج. وكثيراً ما يتم هذا الفهم دون أمر أو نهى أو إجبار، بل يتم خلال استمتاع الطفل بالنموذج الأدبي، ومن هنا يمكن للأدب أن يساعد على توجيه سلوك الطفل بطريقة غير مباشرة، وبذلك يكون الأدب مساعداً على نمو شخصية الطفل نمواً سليماً واكتسابه بعض القيم والعادات والاتجاهات التي تروق للمجتمع. ومع تكراره لها يصبح جزءاً من كيانه، فالطفل يكرر ما يعجبه، وهذا التكرار يُكسب الطفل عادات تترسخ في سلوكه. والمهم عند تقديمنا لأي لون من ألوان الأدب للطفل علينا أن نراعي دائماً جذب انتباهه إلى الجوانب الإيجابية، حتى يتممها وتجعله يتقزز من السلبيات ويتعد عنها، من خلال الموازنة بين الخير والشر أو الحب والكره أو الجمال والقبح»¹.

ومن هنا قام الإنترنت بنقل أدب الأطفال من أسلوبه المقروء إلى تقنياته الفعالة في تجسيد فني مشوق يشد الطفل ويجذبه إليه، إذ عمل

الإنترنت من خلال ذلك على تقديم روائع هذا الأدب في مختارات دقيقة، تنسجم مع قدرات الأطفال وميولهم، وعلى وفق مستوياتهم العمرية المتباينة. وكان فن القصة من أكثر الأشكال الأدبية استحواداً على اهتمامات الإنترنت في مواقعه الخاصة بأدب الأطفال، وذلك لانجذاب الطفل، وميله الشديد إلى هذا الفن بشكل واسع، خاصة وأن الإنترنت قد استثمر تقنيته التكنولوجية الماهرة في سرد القصة وحكايتها، وباستخدام عدة أساليب فنية وتقنية وجمالية، مرئية وبصرية وسمعية، لنجاح وصولها إلى الأطفال وإشراكهم في أحداثها وعواملها.

إن الإنترنت في ذلك قد نجح بإحياء «فن الحكى» وتطوير أساليبه، ليكون متوافقاً مع تقنيات التكنولوجية وخطتها في شدّ الطفل وإشباع حاجاته من عناصر هذا الفن الجميل، والذي لا يمكن للطفل الاستغناء عنه، حيث يُعتبر «فن الحكى» فناً طفولياً يرافق الطفل في مسيرة حياته منذ بلوغه السنتين حتى تجاوزه مرحلة الطفولة المتوسطة.

وفن الحكى هو فن وأسلوب حكاية القصص وسردها للأطفال «شفاهياً» ووجهاً لوجه، ويعد هذا الفن من الفنون القديمة التي اعتمدتها الشعوب كافة، وعلى اختلاف ثقافات وأساليبها في رعاية الطفل والاهتمام به، حيث اعتمدت هذه الشعوب على «فن حكي القصص وسردها» للأطفال، لغرض إمتاعهم وتسليتهم وزيادة معارفهم وتوسيع مخيلتهم ومدركاتهم، من خلال كل ذلك يمكن مدهم بالقيم التربوية والثقافية وزيادة حصيلتهم اللغوية، لذلك «لم يختلف اثنان على مدار العصور وفي أية بقعة من جهات الكرة الأرضية الأربع على أهمية «فن حكي القصص للأطفال»، ويرجع ذلك الاتفاق إلى تأثير القصة على شخصية الطفل، وبصفة خاصة في

مراحلها المبكرة. وقد برزت هناك ظاهرة جديدة في أمريكا أكثر المجتمعات تأثراً بالوسائل الحديثة، وهي ظاهرة تخلي أولياء الأمور عن التلفاز والكومبيوتر كوسيلة لتسلية الصغار والعودة إلى الأساليب الأقدم كأسلوب «فن الحكى»، وكأن هذا الفن له أصوله وجذوره الراسخة في الأرض، تأبي أن تقتلعها اختراعات العصر الحديث»².

إذ أن اختراعات العصر الحديث هذه انصاعت لهذا الفن القديم، وراحت تجسده تجسيداً فنياً حديثاً في تقنياتها، لعلمها بأهميته وفاعليته كأسلوب ناجح في مخاطبة الطفل وترفيهه، ونقل القيم والمعارف إليه من خلال ذلك، وبهذا التفاعل بين أدب الأطفال، أو فننقل بين «فن القصة» وحكاياتها كشكل من أشكال أدب الأطفال وبين الإنترنت كوسيلة اتصالية مهمة ناقلة لهذا الفن، يكون أدب الأطفال في حالة نشاط وتواصل دائم مع الطفل، وفي طليعة اهتماماته، ولم يتخلف، ولم تكن الحجة إليه في الخلفيات من اهتمامات الطفل كما كان متوقعاً أمام تطور التكنولوجيا ووسائلها الاتصالية والمعلوماتية التي طغت على كل شيء وشكلت تحدياً واضحاً لكل الأشكال والفنون الأدبية المقرؤة، التي كان الطفل يهتم بها اهتماماً كبيراً في العصر الحديث.

وحيث نجد أدب الأطفال وهو يواصل نشاطه، وتطوره وغاياته، من خلال الإنترنت، فإن ذلك يدفعنا أكثر للاهتمام بالإنترنت، وتشجيع الأطفال عليه، ولعلمنا بأهمية أدب الأطفال للأطفال، ودوره الفاعل في تنشيط قدراتهم ومهاراتهم، ودفعهم إلى التطور وإلى توسيع مداركهم ومخيلتهم، وتوسيع قاعدتهم اللغوية والمعرفية.

إن التطرق إلى أدب الأطفال، بأشكاله، واتجاهاته، وفنونه، وخصائصه،

وغير ذلك من مفاهيمه وأسس وقضاياه المختلفة التي احتواها الإنترنت في مضامينه الخاصة بأدب وثقافة الأطفال، يأخذ مجالاً واسعاً يصعب السيطرة عليه، لتعدد جوانبه وتشعب المواقع المخصصة لهذا الاتجاه. غير أننا هنا سعيًا إلى التوقف عند «فن القصة» وآلية تجسيدها عبر الإنترنت. كذلك لا نريد التوسع هنا في هذا الفن، من قبيل آليات كتابة القصة للأطفال وأشكالها ومفاهيمها، وغير ذلك من قضاياها التي لا تعيننا هنا، وليس من غرضنا مناقشة هذه الجوانب، وما نريد مناقشته ويفي بغرضنا في هذا المبحث هو أسلوب حكاية القصة عبر الإنترنت، وكيفية جذب الطفل وأهله إليها لربط الطفل بأهداف وغايات هذه القصة، والتي نطلق عليها في هذا الاتجاه «فن حكاية القصة» أو «فن الحكى».

ومجال «فن الحكى» عبر الإنترنت هو الآخر مجال واسع، نحاول مناقشة بعض أشكاله بشكل سريع.

في دراسة قيمة لها في مجال فن الحكى على الإنترنت، تشير الأستاذة الدكتورة «منى يونس بحري» رئيسة القسم الاجتماعي بموقع «إسلام أون لاين»، إلى سعة المواقع المخصصة لفن الحكى على الإنترنت وتعدد أشكالها وغاياتها، حيث تقول: «إذا ما جول أحد الباحثين أو المهتمين بفن الحكى في أي من محركات البحث المشهورة باحثًا عن مواقع إنجليزية تتكلم عن فن الحكى، فسيجد آلافًا من المواقع، تتنوع محتوياتها، أهدافها وأساليب العرض فيها، ولكن مع ذلك يمكن تقسيم المواقع الخاصة بفن الحكى إلى مجموعات بحسب محتوياتها وهي:

1. مواقع إرشادية: وهي مواقع عديدة تدور المادة المعروضة فيها حول تعريف هذا الفن، تاريخه، أشهر القصصين، الآثار الإيجابية لهذا الفن،

أساليب ألحكي المختلفة، عن طريق مقالات مطولة موجهة إلى المُربّين والأهل في المنازل.

2. مواقع تجميعية: وهي مواقع للقصص المختلفة، فمنها ما يركز على القصص الشعبي، ومنها ما يُقسم القصص بحسب الأعمار السنية الموجهة له القصة، ومنها ما يمكن أن يعتبر دعاية لبعض القصصين ورواة قصص الأطفال، وبعض منتجاتهم في هذا المجال.

3. مواقع توجيهية: وهذه المواقع تهدف إلى توجيه الأهل والمُربّين إلى كيفية تنمية مهارة الحكي عن طريق عدد من التدريبات والأمثلة الحقيقية.

4. مواقع لإطلاق خيال الطفل: وهي مواقع موجهة إلى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، تحثه على القصة، مع سرد قصص مبسطة ومناسبة لسنه»3. من الملاحظ أن هذه المواقع كلها أجنبية، ومنها معروض باللغة الإنجليزية، وآخر باللغة الفرنسية، وهكذا. وليست هناك مواقع عربية لفن حكاية القصة للأطفال إلا ما ندر، أو من خلال بعض المواقع الخاصة بأدباء وكتاب الأطفال العرب، والتي يشير بعضها إلى «فن الحكي» بشكل هامشي لا يجلب الانتباه ويتوسع بهذا الفن وأساليبه، مثلما هو الحال عليه في المواقع الأجنبية المخصصة لهذا الفن، والتي تعد بالآلاف.

إن غياب المواقع العربية في هذا الفن يشكل عائقاً أمام توسيع قاعدة تجسيد القصة وحكايتها للأطفال عبر الإنترنت ويضعف دورها المهم في الوصول إلى النسب الكبيرة من الأطفال في العالم العربي، وذلك لأن نسبة كبيرة من الآباء والأمهات في مجتمعاتنا لا يجيدون اللغات الأجنبية، ما

يجعلهم بعيدين عن المواقع الأجنبية، ويجدون صعوبة في الوصول إليها وإرشاد الأطفال إلى محتواها، لذا يتطلب أن تكون هناك مواقع عربية واسعة لفن الحكى عبر الإنترنت، تنافس المواقع الأجنبية، أو تقوم بترجمة الجيد والمفيد من المواقع الأجنبية، وجعله في متناول الطفل العربي، لتوسيع إدراكه ومعارفه بالآداب العالمية المختلفة والتي تخاطب الأطفال.

ومع ذلك فبإمكان هؤلاء الآباء والأمهات التوصل إلى أهم المواقع في مجال حكاية القصة للأطفال، والتعرف من خلالها على أسس وأساليب حكاية القصة لأطفالهم، ومن خلال ذلك أيضًا يمكنهم اكتساب المهارات الناجحة في مجال فن الحكى عبر الإنترنت بوصفه - أي الإنترنت - «الوسيلة المثلى لتعريف الأهل بهذا الفن، ليس فقط من حيث مكوناته، أساسياته وتطوره، ولكن - وهذا هو الأهم - من حيث طرق وأساليب تنمية مهارة فن الحكى، وأن أحد أهم تلك المواقع التي يمكن أن يلجأ إليها الأهل لاكتساب تلك المهارة، فهناك يتم التعرض لعدد من المسائل الضرورية ومنها: ضرورة تحديد اهتمامات الطفل، وما هي أنسب القصص، وما هو التوقيت الأنسب لرواية القصة، وكيف يمكن تعلم مهارة الحكى، ونصائح للسيطرة على انتباه الطفل، وأهم الأدوات التي تضمن الإثارة، والتشويق، والمتعة، وكيف يمكن إشراك الأطفال في عملية الحكى»⁴.

إن هذه المسائل الأساسية، بالإضافة إلى أنها تنمي مهارة فن الحكى وتطوره لدى الأهل، فإن من شأنها أن تقوي العلاقة بين الأهل والطفل، من جهة، وبين الطفل والقصة من جهة أخرى، وهذا ما يدفعنا إلى الاعتقاد بأهمية الإنترنت في تجسيد القصة وحكايتها للطفل، وأهمية الإنترنت للطفل في ذلك.

ولكي لا ننتيه في كثرة المواقع وتشعباتها الكثيرة، وفي البحث الواسع، يمكن التعرف على أكثر هذه المواقع فائدة وجدوى، في تطوير مهارة الحكى وتوسيعها، عبر اختيار المواقع التعليمية الأنسب، والانطلاق منها في الخطوة الأولى للتدريب على مهارة «فن الحكى».

وإلى ذلك ترشدنا أستاذتنا الفاضلة الدكتورة «منى يونس بحري» التي تكفيينا عناء البحث الواسع والعشوائي في آلاف المواقع، حيث تذهب إلى ذلك بقولها: «بالرغم من أن «النت» يمثل كنزًا زاخرًا بآلاف، بل ملايين القصص التي يمكن طباعتها ثم قراءتها على الأطفال، فإن هناك العديد من المواقع التعليمية التي قام بها العديد من القصاصين ومنهم «Babwilkins» الذي اهتم ببناء موقعه الشهير «Storyteller- net»، وهذا الموقع يحتوي على العديد من التمارين الحقيقية لتنمية وتطوير مهارة الحكى، هناك مثلاً: تمرين «أكمل وحدك»، حيث تُعرض القصة بصورة غير مكتملة من حيث بناء الجمل، إلا أن المبتدئ لا يُترك وحده دون مساعدة، ولكن يُتاح له اختيارات مختلفة لإكمال الجمل، ويرسل المتمرن هذه القصص ويستقبل التعليق والنقد من السيد «Bob» على بريده الخاص. إلا أن هذا ليس التمرين الوحيد على الإنترنت، ففي موقع «www.tellingtales.com» نجد أكثر من أسلوب ووسيلة، هناك تمرين خاص بالصور، حيث يطلب من الأب والأم التركيز في الصورة ونسج قصة خيالية حولها ثم إرسالها إلى الموقع. أما بالنسبة إلى المبتدئين فهناك تمرين «البداية» حيث تُعرض بدايات القصص المكونة من فقرة (6 جمل على الأكثر)، ويُترك المجال للمتمرن باستكمال القصة من وحي خياله. أما التمرين «السلسلة» فهو عبارة عن فقرات فارغة تغطيها كلمات غير مرتبطة: سلسلة مهملات، قصر، مفتاح، سفينة، فضاء، قرصان، المساعدة، حيث تُملأ الفراغات بجمل مناسبة، لترتبط بين

الكلمات بعضها ببعض، بشيء من الصياغة المناسبة للسلسلة المتجانسة، ليتم في النهاية نسج قصة متكاملة البنيان. وبهذه الطريقة يمكن لراغبي تعلم فن الحكى اكتساب المهارات الضرورية، وتعلم الوسائل والأساليب المساعدة لفن الحكى خلال فترة وجيزة جدًا، وما على الأهل والمُربّين سوى البدء في «الاستمتاع» بقصة هادفة من خيالهم الخصيب»⁵.

وخلاصة لهذا المبحث نصل إلى نتيجة تؤكد لنا أهمية الإنترنت في تطوير وسائل اتصال الطفل بأدبه على وجه التحديد، وبثقافته على وجه عام، حيث يلعب الإنترنت دورًا فاعلاً في توسيع ثقافة الأطفال، وتطوير اتجاهاتها المتعددة في اكتساب الطفل مختلف القيم، والعادات، والتقاليد، والفنون، والمهارات، والمعارف، وبذلك لا يمكن الحديث عن ثقافة الأطفال واهتمامات الطفل الثقافية، ما لم نشارك «الإنترنت» في هذه الثقافة، وفي جلب اهتمامات الطفل الثقافية، في طورها المتقدم، والذي يتقدم ويتطور أكثر وأكثر كلما تطورت وتوسعت التكنولوجيا ووسائلها الاتصالية والمعلوماتية، بشكل واسع وملحوظ في حياتنا الثقافية.

عوامل دفع الإبداع في أدب الأطفال

لا شك أن هناك العديد من العوامل الأساسية التي تعمل على دفع حركة الإبداع، وتوسيع دائرة نشاطه وفعالياته في ميدان أدب الأطفال، وتساعد على الارتقاء الكبير بمستوى تقديم هذا الأدب وانتشاره، الذي يعني انتشار تجارب مبدعيه بشكل واسع وأكيد.

ومن بين أبرز هذه العوامل، هناك ثلاثة عوامل أساسية تقف بالمقدمة هي :

• العامل الأول: حركة نشر الكتاب في ميدان أدب الأطفال.

• العامل الثاني: خلق المنافسة الإبداعية بين المبدعين عبر إيجاد الجوائز والمسابقات.

• العامل الثالث: تواصل عقد المؤتمرات والندوات والدراسات المتخصصة في أدب الأطفال.

وحين نأتي إلى هذه العوامل، ونسلط الضوء عليها ونضعها في دائرة البحث والمناقشة، من أجل الوقوف على طبيعة نشاطها وحركتها في الواقع الحالي لأدب الأطفال في الوطن العربي نجد:

* واقع حركة النشر

إن العامل الأول عامل مهم ينشط بشكل واسع، ويتحرك بفاعلية متواصلة وكبيرة، لإنتاج ونشر كتاب الأطفال بتقنية عالية في مواصفاته الفنية، وفي مستوى إخراجة وفي تقنياته الطباعية، التي يضاهاى البعض منها ما هو موجود من كتب الأطفال العالمية. ويكاد هذا النوع من الكتب يغري الأطفال ويشدهم إلى شكله ومحتواه، حيث أستخدمت فيه أرقى

التقنيات الطباعة الحديثة، وقد احتوى على آلاف العناوين المتنوعة التي تغطي مجمل المعارف والعلوم والفنون التي يحتاجها الطفل.

وبالمقابل فإن هذه الكتب، وعلى الرغم من تطورها واتساع مجالاتها، يلاحظ عليها القصور في جانبين أساسيين، جانب القارئ، وجانب الكاتب، فهي - بهذا الكم وهذا النوع - تقصر في الوصول إلى الطفل في مساحته الواسعة، وذلك بسبب أسعارها الباهظة التي تحول بينها وبين كثير من الأطفال لدى شرائها. أما من ناحية الكاتب فهناك طرق «وعرة» تحول دون إقامة الصلة بينها وبين الكاتب، حيث نجد محدودية المساحة التي وضعتها أغلب دور النشر لأدب الأطفال المنتج محلياً أو عربياً، فلا تعمل هذه الدور على توسيع قواعدها في النشر والانتشار لفاعلية العقل المبدع في مجال الكتابة العربية للأطفال، إلى جانب سيادة مبدأ «الربح والخسارة» وعدم المصداقية في التعامل مع كاتب الأطفال العربي وحقوقه من قبل أغلب دور النشر المعنية وغير المعنية بصناعة كتب الأطفال، حيث تنظر هذه الدور - وقبل كل شيء - في حالة إقدامها على نشر كتاب الأطفال المحلي في إمكانية «ربحها» من هذا الكتاب، دون أن توازن بين حقوقها في الطباعة والنشر والتوزيع، وحقوق الكاتب الأساسية في التأليف. إذ أن حقوق الكاتب وانتشاره تكاد تكون المسألة الأخيرة في بنود التعاقد أو التعامل مع كاتب الأطفال من قبل العديد من دور النشر العربية، التي سعت بنفس الوقت إلى استخدام كل الوسائل والإمكانيات والطرق المشروعة وغير المشروعة في نشر كتب الأطفال وترويجها بأساليب متقدمة في النشر والطباعة، سعياً وراء «الربح المادي» الذي يتقدم على كل الغايات التي تسعى إليها هذه الدور في نشر وإنتاج كتب الأطفال، التي أصبحت لدى العديد من أصحاب دور النشر والطباعة بمثابة البضاعة التجارية،

التي يُنظر إلى مردودها المادي قبل مردودها الثقافي والتربوي كوسيلة ثقافية ومعرفية غاية بالأهمية بالنسبة للقارئ الطفل.

وعلى هذا الأساس أصبحت دور النشر هي المتحكمة بعملية إصدار وطباعة ونشر كتب الأطفال من كل النواحي، بل وصل الأمر بها إلى التحكم حتى بعملية التأليف في الكثير من الأحيان، حيث تطلب بعض دور النشر من الكاتب أن يكون خاضعاً لها، ويأتمر بأوامرها، ويكتب لها ما تشاء هي من المواضيع والاتجاهات والأساليب في عملية التأليف لكي تتماشى مع سياستها وخطتها في الإصدار والنشر. أما الكاتب هنا فما له شبيهه بحال الموظف في هذه الدار، أو الكاتب الذي يحمل صفة «كاتب تحت الطلب» مقابل أجور لا تساوي حجم المطلوب منه في هذا النوع من التأليف الذي يقوم به البعض من الكتاب. وأحياناً يصار إلى الاتفاق بين الكاتب وصاحب دار النشر بصيغة «البيع والشراء» التي يتم من خلالها شراء حقوق الكتاب من المؤلف، حيث يصبح لصاحب دار النشر التصرف الكامل بهذا الكتاب مقابل مبلغ ضئيل جداً.

وأمام هذا الواقع نجد الكثير من كتاب الأطفال يعانون جملة من المعاناة والصعوبات والمشكلات التي تحول دون نشر إبداعاتهم بالمستوى اللائق الذي يضمن حقوقهم المادية والمعنوية، هذه الحقوق التي تُهدر في الكثير من الأحيان، وليس هنالك من جهة تحفظ لهم هذه الحقوق، سوى وثيقة «التعاقد» المبرم بين الكاتب وصاحب دار النشر، وهذه الوثيقة «العقد» هي الأخرى تُخترق ولا يؤخذ بها في العديد من الحالات التي يحصل فيها الإخلال ببعض أو كل البنود المتفق عليها بين الطرفين في العقد. وبالرغم من أن هناك شروط جزائية داخل العقد تلزم الطرفين بضرورة

الالتزام وعدم الإخلال، ومع أن العقد هو شريعة المتعاقدين كما هو معروف ومتفق عليه لدى الجميع، فإن هذا العقد يصبح بعد توقيعه مجرد ورقة صماء لا قيمة لها في نظر المسؤول عن دار النشر الذي يتهرب من الإيفاء بالتزاماته للكاتب، إذا ما طالب بحقوقه المشروعة في كتابه.

والمشكلة هنا أن العقد بين الكاتب ودار النشر لا يتم تصديقه لدى جهة قانونية يمكن الرجوع إليها في حالة الإخلال ببنوده، لذلك يصبح لا قيمة له وليس له سند قانوني، ويصبح أحياناً مصيدة يقع فيها العديد من الكتاب. وقد كنت ضحية لهذه المصيدة في عدد من الحالات مع بعض دور النشر العربية. وكل ذلك قد دفع الكثير من الكتاب إلى الحذر من التعامل السهل مع دور النشر والخوف من دفع الكتاب إلى النشر إلا بعد أخذ الضمانات والتعهدات الأكيدة، وهذا الحال قد ساهم في تضيق الانتشار المطلوب لإبداعات الأدباء والكتاب المعنيين بأدب الأطفال وغياب الرؤية الشاملة بشكل دقيق عن هذا الأدب في الوطن العربي، فنجد أن الكثير من دور النشر تعتمد على الترجمة في نشر كتب الأطفال أكثر من اعتمادها على الأدب المكتوب من المبدعين العرب في هذا المجال.

ومع ذلك نجد أن هناك العديد من المؤسسات الثقافية ودور النشر العريقة التي تحرص على دعم حركة الإبداع العربي في مجال أدب الأطفال، منها حكومية ومنها أهلية. وهذه المؤسسات ودور النشر المنتشرة في بعض الأقطار العربية - على قلتها - قد كان لها دور واضح وفاعل، في نشر كتب الأطفال ودعمها بشكل متوازن، مثلما عملت على التعريف بأديب الأطفال العربي والإسهام بانتشاره بنسب معينة.

ويمكن في هذا المجال الإشارة إلى بعض هذه المؤسسات ودور النشر العربية، كشواهد على ما ذهبنا إليه وهي: «دار ثقافة الأطفال في العراق، دار المعارف في مصر، اتحاد الكتاب العرب في سوريا، دار يمان في الأردن، دار الحداثق في لبنان، المجلس العربي للطفولة والتنمية في القاهرة، مراكز الطفولة في الشارقة» وغيرها. ولكي لا يطول بنا الحديث في خصائص وتوجهات هذه القنوات المهمة في نشر كتب الأطفال، ارتأينا أن نسلط الضوء على إحداها، كعينة مختارة للبحث في هذا المحور، وهي «دار الحداثق لكتب الأطفال في لبنان».

وبدايةً نتوقف قليلاً عند أصل التسمية وحقيقتها في «الحداثق»، ومدى ارتباطها بالأطفال وكتبهم، وهذا - باعتقادنا - شيء مهم للدخول إلى عالم هذه الدار الغناء. إذ أن «دار الحداثق» التي جاءت تسميتها منسجمة كل الانسجام مع عالم الطفل والطفولة، تعطيك عبقها الفواح وجمالها المزهر للوهلة الأولى، في ذلك الانسجام الروحي والمادي والثقافي الذي يربط العلاقة العضوية والموضوعية بين الأطفال والحداثق في صيرورة واحدة؛ تعبر أصدق تعبير عن معنى الحياة وجوهرها، أو فنقل شكل الحياة ومضمونها، كدلالة واضحة تدل على الطبيعة الإنسانية والطبيعة الكونية في إطار واحد، يمثل الحياة شكلاً ومضموناً. فالأطفال، بطبيعة الحال، تعبر عن الطبيعة الإنسانية في: الغرس والنماء والرعاية، والتهديب والصالح، والجمال، والعطاء، كذلك حال الحداثق، فهي تعبر عن الطبيعة الكونية في الغرس والنماء والرعاية، والتهديب والصالح، والجمال والعطاء.

ويعنى آخر: إن الطفل في حقيقته غرس مما تغرس، فإن كان هذا الغرس صالحاً وغُرس في التربة الصالحة، وزدناه غرساً بالقيم الدينية

والدنيوية الصالحة، وسقيناها بماء طاهر، نشأ وترعرع سليماً معافى، ليكون نبتة صالحة تسر الناظرين، وعكس ذلك شر ووبال على نفسه وعلينا وعلى المجتمع. لذا علينا أن نقف أمام مسؤوليتنا التي أوجبها الله علينا قبل أن يوجبها المجتمع، بضرورة أن نحسن الغرس ونمده بالنماء اللازم، لكي ينمو طبيعياً، ثم نرعاها الرعاية الأساسية التي تقوّمه، لنقوم بعدها بتهديبه تهديباً كاملاً من كل الشوائب، وبذلك نصلحه ليكون صالحاً بين الصالحين، يحمل معاني الجمال الروحي والمعنوي والسلوكي، ليعطي من ذلك ومما حباه الله من نعمة عطاء إنسانياً لا ينضب.

أما الحقائق، فسبحان الخالق الذي جعلها زينة وحياة لنا، فأصلها غرس من الله أنبته، وغرس نغرسه في تربة صالحة، فينشأ وينمو بأمر الله، فنعينه على النماء والتفتح حتى يستطال بالرعاية اللازمة، ولا ننسى تهديبه من الأشواك والأدغال، فنصلحه من كل شائبة تعلق به ليكون صالحاً يرفل بالجمال، فيعطي من العطر والثمار ما لذ وطاب.

هكذا هي الحقائق، وهكذا هم الأطفال، تلازم لا ينفصل، وتداخل جوهرى بين صفات الموصوفين في واقعهما المادي والمعنوي الذي يسير باتجاه واحد، يقودنا إلى تفسير حقيقتهما في الوجود، وصياغتها في المعنى المجازي الذي يكشف لنا: أن الأطفال هم الحقائق، والحقائق هي الأطفال، وكلاهما يمثلان «زينة الحياة» وسر ينبوعها المتدفق بالحياة والنماء والتجدد.

وهذا التداخل الدلالي، وقوته الموضوعية في الاندماج الكلي بين الطبيعيتين، الطبيعة الإنسانية والطبيعة الكونية، هو الذي ينتج «التكيف» وفق مبدأ «الأخذ والعطاء» بين الطبيعيتين، وصولاً إلى تحقيق الغاية الأساسية من هذا التكيف، وهي الغاية التي تحقق الطبيعة الاجتماعية،

وترقى بها على الدوام، ليتواصل التناسل الإنساني والتناسل الكوني في هذه الطبيعة الاجتماعية، بشكل متناسق ومنظم، وعادل وآمن، يستجيب للحقوق، ويفعل الواجبات باتجاهاتها المتعددة.. واجبات الإنسان تجاه الخالق، وواجبات الإنسان تجاه المخلوق، وواجبات الإنسان تجاه نفسه واتجاه البيئة وتجاه المجتمع، ليتم بذلك الارتقاء بإنسانية الإنسان، عبر تعزيز هذه الإنسانية في أرقى مستويات التعزيز داخل إطار الظروف والطوارئ البيئية والثقافية والعلمية والحضارية، حاضراً ومستقبلاً.

وهذا لا يتم دون الانطلاق من الطفل، بوصفه أساس البناء الإنساني الذي يديم العلاقة الانسجامية بين الطبيعة الإنسانية والطبيعة الكونية، ليوصلها إلى حدود المستقبل بنفَس متقدم وروح إيجابية، ومسؤولية واجبة مهمتها تداول البناء المتقدم للمجتمع، وإحياء دوافعه بين الأجيال، كأمانة ومسؤولية يحملها هذا الجيل إلى الجيل القادم.

وهذا الأساس «الطفل» لا يمكن أن ينمو، وتتسع قدراته ومهاراته ومحفظاته، ومبتكراته، لأداء وظائفه وواجباته ومسؤولياته في المجتمع، دون أن يستند إلى العلم والتعلم والتثذيب والاطلاع المتواصل من أوسع أبوابه، في إطار الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي. إذ أن هذا الإطار يصبح عقيماً، لا يَعْلَم ولا يتعلم ولا يُعْلَم، دون اعتماده على وسيلة أساسية ومهمة في هذا الاتجاه، لتحقيق أهدافه العليا في الحياة، تلك هي وسيلة «الكتاب»، الوسيلة التي توصلنا إلى كل شيء في هذا الوجود المادي والمعنوي.

هذه حقيقة لا يمكن نكرانها.. كل شيء أساسه الكتاب، أسباب الأسباب وشيء الأشياء، معرفة المعارف، علم العلوم، فكر الأفكار، قاعدة القواعد، مبدأ المبادئ، أصل الأصول، فن الفنون، أدب الآداب، قيمة القيم، خُلق

الأخلاق، حكمة الحكم، مفهوم المفاهيم، حاضر الحاضر، ماضي الماضي، مستقبل المستقبل.. كل ذلك ندركه، نبحثه، نلتقاه في الكتاب.

كل شيء في الكتاب.. قيمة الإنسان، بصره، بصيرته، هدايته، جوهره.. كل شيء في الكتاب، لذا قال رسولنا الكريم محمد (ص): «اطلب العلم من المهد إلى اللحد، تجسيدا لقيمة العلم في الكتاب منذ الصغر، لندرك بذلك قيمة الكتاب للطفل، وقيمة الطفل في الكتاب. إذ أن حاجة الطفل إلى الكتاب كحاجته إلى الغذاء لإدامة الحياة، بل إن الحاجة إلى الكتاب توازي الحاجة إلى الغذاء، بل وتتفوق عليها أحيانا لتصبح من أهم الحاجات التي تغذي نموه الروحي والفكري والوجداني والعقلي والنفسي والانفعالي والابتكاري والسلوكي، ودون هذه الحاجة ومستلزمات إشباعها ترى وجدان الطفل كصحراء قاحلة، يتخبط بالظلمات، وتتقاذفه الرياح العاتية والأهواء الخطيرة من كل الاتجاهات، وبذلك يصبح الطفل بمثابة الأعمى الذي لا يبصر النور ولا يهتدي إلى قيمته. والأشد من ذلك أن ترى الطفل بهذا الحال طفلاً معاقاً إعاقة واسعة، ويظل يعاني معاناة كبيرة طيلة حياته من ويلات هذه الإعاقة العلمية، والفكرية، والحسية، والذوقية، والثقافية، والاجتماعية، وما إلى غير ذلك من الإعاقات المحتملة التي تلحق الطفل الذي يعاني من «مرض الأمية والجهل» و«الفقر الثقافي» الذي أفقده قيمته، بفقدانه قيمة الكتاب، بعد أن فقد صلته بهذا الكتاب دون أن يشعر بفقدانه حاجة أساسية وضرورية تعد من أهم الحاجات في حياته.

لذا فإن إحياء هذه الحاجة، والاستجابة لها بدقة وحرص شديدين، عبر طبعها ونشرها وتوزيعها على نطاق واسع، وتمكين الطفل من الوصول إليها، وتمكينها من الوصول إلى الطفل، بأفضل السبل وأيسرها، وبكل

الإمكانيات والوسائل التي تجعل من اقتناء الكتاب وقراءته من قبل الطفل عادةً من عاداته، وغريزة من غرائزه، وكل ذلك يعد واجبًا ضروريًا ووظيفة مقدسة، ومطلبًا ملحقًا، ومسؤولية إنسانية ودينية وأخلاقية وعلمية ووطنية، تقع - بالدرجة الأولى - على صنّاع الكتاب والمُعنيين بشؤونه قبل غيرهم من المسؤولين الآخرين في المجتمع.

من هنا جاءت «دار الحداثق» لتختص، تخصصًا علميًا بكتب الأطفال لا غيرهم، مدرّكة منذ البداية قُدسية الواجب الذي تقوم به، وعظمة المسؤولية التي تضطلع بها تجاه الأطفال وحساسية التعامل معهم ومع أدبهم وثقافتهم. ومن هنا أدركت هذه الدار خصوصية الخط الذي اختطته لمسارها الصحيح في إنتاج كتب الأطفال، إنتاجًا متقدمًا في الشكل والمضمون، وتتواصل باجتهادها لجعل هذا الإنتاج أكثر استجابة وأهمية لحاجة الأطفال ومتطلباتهم المتنوعة من الكتب. ومن هنا أيضًا برزت «دار الحداثق» من بين العشرات من دور النشر، لتكون قريبة من الطفل، ومستجيبة له، في كل المراحل والخصائص والمتطلبات التي يتطلبها الطفل في كتابه، وفي أدق التفاصيل الصغيرة والكبيرة التي يحتاجها كتاب الطفل من ناحية: الطباعة، والتصميم، والرسوم، واللغة، والمواد، وغير ذلك.

فمن ناحية الطباعة: نجد هناك تقنيات عالية قد أُستُخدمت في هذا الجانب اعتمادًا على الورق الممتاز الذي يسهل على الطفل التعامل معه وحفظه، إلى جانب التنوع في طباعة «الأغلفة» وبألوان زاهية وبراقة تشد الطفل وتجذبه إلى المحتوى.

أما التصميم فقد كان مدرّكًا لخصائص الطفل في تعامله مع الحدود اللونية، وقياس المسافات وأبعاد الخطوط التي تفتتح على مساحة الحروف

والرسوم في فضاء الصفحة وتناسقها مع تلقي الطفل، وهذا يقودنا إلى الداخل حيث المحتوى الذي تتناسق فيه الرسوم مع المادة المكتوبة تناسقاً بارعاً يعبر عن براعة الرسام وقدرته العالية على تجسيد الفكرة تجسيداً خلاقاً ورائعاً. وإلى جانب ذلك بإمكانك أن تفصل الرسوم عن المادة المكتوبة، فتطالع في تلك الرسوم أفكاراً وقصصاً وحكايات مذهشة تتيح للطفل الخيال الواسع، والابتكار الخلاق على تصور الفكرة الأساسية وبناء الأفكار المتتابعة في تتابع صورها المرسومة، وهذا يدل على الإمكانات العالية والإبداعات الفائقة لهؤلاء الرسامين الذين صاغوا هذه الكتب صياغة جميلة، تتيح للطفل قراءتها قبل قراءة اللغة، حيث جاءت هذه اللغة في مجمل الكتب التي أصدرتها الدار لغة طيعة، سلسلة، مبسطة، لا تغلو من بعض المفردات الصعبة التي لا يدركها الطفل بسهولة، ومع ذلك فإن الطابع الغالب على آليات اللغة المستخدمة في كتب الدار قد اختيرت بعناية فائقة، وبتركيز شديد يرقى بقاموس الطفل اللغوي ويتناغم معه ويستجيب لمفرداته التي تختلف من مرحلة إلى أخرى، بحسب طبيعة المواد التي تحملها هذه الكتب، وهي مواد متنوعة وعديدة تتوزع على مجمل سلاسل الكتب العديدة التي تصدرها الدار. وقد تنوعت بين كتب القصص والحكايات والأشعار، وكتب الأنشطة المدرسية، وكتب التسلية والتلوين، وكتب تفسير القرآن الكريم، التي تنطلق من القصص القرآنية في تعليم الأطفال الناشئة الكثير من الأمثال وحكايات الأقوام وشتى العلوم التي حملها القرآن الكريم.

وإلى جانب هذه السلاسل المتنوعة في موادها فهناك سلاسل أخرى من الكتب التي تعنى بالقصص العالمية، والقصص المصورة، والكتب العلمية والتعليمية التي تعلم الأطفال الكثير من المهارات، وتطلعهم على الكثير

من المهن والمخترعات والعلوم المتنوعة في عالم الحيوان وعالم الطبيعة، وغير ذلك. إلى جانب الإصدارات الخاصة للأهل والمُربّين، كإصدار «الملف التربوي» وهو إصدار فصلي يضم مختارات من الصحافة الأجنبية والعربية في مجال تربية وعلم نفس الطفل، وكتاب «القصة في أدب الأطفال»، وغيرها من الإصدارات التي تتمثل بالوسائل التعليمية، واللوحات التزينية، وبطاقات المناسبات والقواميس المتنوعة وغير ذلك. إلى جانب قيام الدار بإصدار مجلة «أحمد»، مجلة شهرية لكل الفتيان ابتداءً من عمر 8 سنوات، ومجلة «توتة توتة»، مجلة شهرية للصغار ابتداءً من عمر 5 سنوات.

أما التوجه العام لسلاسل الكتب التي تصدرها الدار، فقد كان توجهًا صحيًا ومناسبًا لمختلف الفئات العمرية، حيث تبرز لنا ميزة مهمة في هذا المجال وهي أن الدار انطلقت في هذا التوجه من عمر «سنتين»، فخصصت لهذه الفئة من الأطفال مجموعة من الكتب في سلاسل مناسبة تتيح لها القراءة الصورية والاطلاع والتعلم تدريجيًا، كسلاسل «مرمر، نافذتي الأولى، من حولي، قوس قزح، كتاب تفاحة». وهناك كتب أخرى تصدر في سلاسل متنوعة قد خصصت للأطفال ابتداءً من عمر ثلاث سنوات كسلاسل «مكتبة الصيضان، غابة الأصدقاء، عصافير الجنة، وكتب وأنشطة مدرسية أخرى»، وتتصاعد بعدها كتب السلاسل الأخرى للأعمار المتقدمة بعد هذه الفئات العمرية.

والميزة التي تميّزت بها الكتب التي تتوجه للأعمار الأولى، أنها موجهة لأطفال دون سن المدرسة ولم يسبق لهم تعلم أبجدية القراءة والكتابة. غير أن هذه الكتب وُجدت لتعلمهم مهارة القراءة وتقوية الصلة بالكتاب بأساليب وتقنيات خاصة تستجيب لدوافع هؤلاء الأطفال، من خلال خاصية الصورة وعواملها ورموزها داخل الكتاب، إلى جانب بعض المفردات

والحروف التي تدفعهم إلى الفضول وتعلم اللغة تدريجيًا. وهذه الكتب تعد من أصعب الكتب وأكثرها أهمية للأطفال الصغار الذين يحتاجون إلى خبرات متقدمة، وتقنيات متوافقة تستطيع التعامل معهم بجدية وعلمية نافذة. وقد نجحت هذه الكتب في سلاسلها المتنوعة في جلب انتباه الأطفال الصغار، وشدهم إلى عالم الكتاب ومحتواه المدهش منذ سنواتهم الأولى، وعُدَّ الكتاب هنا بمثابة اللعبة «التعليمية والمسلية»، والوصول إلى تحقيق هذه الغاية من أهم الأهداف التي يسعى إليها كتاب الأطفال بشكل عام، فما بالك بالكتاب الذي يخاطب الأطفال دون سن المدرسة؛ فنجاح مهمته في هذه المستوى يعد نجاحًا كبيرًا للطفل وللكتاب في آنٍ واحد، وهذه الميزة قد ميّزت نهج «الحدائق» عن مثيلاتها الأخريات في قضية الإدراك والاستجابة لحاجة الطفل إلى الكتاب. ودلينا على هذا ذلك النجاح الواسع الذي حققته الدار في مسعاها، والذي تكلل بحصدها لكثير من الجوائز العربية والعالمية المهمة في كتب الأطفال، من بينها على وجه الخصوص: «ضمن كتب السلسلة القصصية للصغار التي تتوجه للأطفال الصغار ابتداءً من عمر سنتين، حيث نال كتاب «المولود الجديد» جائزة نوما Noma لكتب الأطفال في اليابان، ومنظمة اليونسكو، وجائزة أفضل مؤلف وأفضل رسام وأفضل ناشر نالها كتاب «صديقي الذي يحبني كثيرًا» من معرض الشارقة الدولي للكتاب، ونال كتاب «الغيمة لا تمطر أعابًا» جائزة الهيئة اللبنانية لكتب الأولاد لأفضل تأليف. وضمن كتب السلسلة نفسها حصل كتاب «السمة والبحر» على جائزة الإبداع الأدبي الأولى من معرض النادي الثقافي العربي في بيروت لقصص الأطفال. ومن كتب سلسلة حكايات ملونة للصغار ابتداءً من عمر 8 سنوات نال كتاب «عندما تهب العاصفة» جائزة الهيئة اللبنانية لكتب

الأولاد لأفضل رسم. وضمن كتب السلسلة القصصية للفتيان نال كتاب «يوم خارج المدرسة» باللغتين العربية والفرنسية جائزة الهيئة اللبنانية لكتب الأولاد؛ الجائزة التقديرية لكتب المرحلة العمرية «10-12». وضمن سلسلة «كتاب تفاحة» نالت شخصية تفاحة الجائزة التشجيعية في مسابقة الشخصية الكرتونية العربية التي نظمها المجلس العربي للطفولة والتنمية في القاهرة».

إن هذه الجوائز جاءت نتيجة أكيدة لتلك الخبرات العالية، وتلك الأساليب الفنية الدقيقة في التخطيط السليم وفي التنفيذ الناجح، الذي أوصلها إلى الإنتاج المتميز. كذلك جاء نتيجة صادقة لتلك الجهود المخلصة التي بذلتها الدار في عملها، وبالأخص جهود زميلتنا أديبة الأطفال السيدة «نبهه محيدلي»، وكل من يقف معها في إدارة ورعاية «الحدائق» والإسهام في تقدمها من الماهرين والمجتهدين والمبدعين والعاملين، الذين يحرصون كل الحرص على إدامة زرعها بالزرع الطيب وسقيه بماء المكرمات، وزيادته بإنبات الصالح من النبات، وغرس ما هو مثمر وعابق وجميل من الغرس النافع والبراعم المفيدة والأزهار الشذية والأشجار الوارفة في تلك «الحدائق» التي جذبتنا إليها مثلما جذبت العصافير والأطفال لتكون حدائق للجميع.

من الواضح أن «دار الحدائق» قد جعلت الغاية التربوية والتعليمية والثقافية والإمتاعية غايةً أساسية في عملها وفي نهجها الثقافي والإنساني لمخاطبة الطفل، من أجل بناء جسور العلاقة الطيبة بين الطفل وبين الكتاب، فهي حين تخاطب الطفل بقولها: «اختر زاوية في مكتبة بيتك، واجعلها زاويتك، والزاوية ستصبح حديقة»⁶، إنما هي بهذا الخطاب تضع أمام الطفل المبادئ الأساسية لقاعدة العلاقة الأكيدة بينه وبين الكتاب،

حين تعلمه كيف يختار الكتاب المناسب له، وكيف يحفظ هذا الكتاب، ويحافظ عليه، ويجعله في الزاوية المناسبة له في المكتبة البيتية، وكيف تتوسع هذه الزاوية بالكتب المختارة التي تغريه وتدفعه إلى أن يجعل منها مكتبة خاصة به إلى جانب مكتبة البيت.

وبهذا النهج تتعمق علاقة الطفل بالكتاب، ليصبح هذا الكتاب جزءاً هاماً في واقعه، وحاجةً أساسية في حياته، وضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها، وبهذا يصبح الكتاب حالة ملازمة للطفل، ليس في مراحل طفولته فحسب، إنما يمتد معه ويتواصل في المراحل الأخرى المتعاقبة طيلة حياته.

وهذا هو الهدف الجوهرى والأساسى من ربط الطفل بالكتاب، والذي ينبغي أن لا يكون هدف «الحدائق» وحدها، بل يجب أن يكون إقراره وتحقيقه هدف الجميع الآباء والأمهات، المعلمون والمعلمات، التربويون والمفكرون والعلماء والناشرون والأدباء والكتاب والفنانون، وغيرهم من المثقفين ومن يقع الطفل في رعايتهم، إلى جانب المؤسسات التعليمية والتربوية والثقافية والاجتماعية المتنوعة في المحيط الاجتماعى العام.

وبتحقيق هذا الهدف يمكن أن نحقق الأهداف الأساسية لثقافة الأطفال، ونعمق صلتها الموضوعية بالاتجاهات الإيجابية للثقافة الاجتماعية العامة، لنصل بذلك إلى إقرار وتحقيق المستويات الإنسانية والاجتماعية والعلمية والثقافية والحضارية المتقدمة لعناصر التطور والرقي في المجتمع.

وعلى هذا الأساس، فإن ما قامت به «دار الحدائق» من جهود وإنجازات ونشاطات، ضمن إطار عملها الدؤوب ومساعدتها في مجال كتاب الطفل، يشكل خطوة هامة في تعزيز ثقافة الأطفال بشكل عام، وفي تعزيز مكانة «أدب الأطفال» بشكل خاص، ولكن هناك بعض الملاحظات التي

تتطلب المعالجة والاهتمام لكي يأخذ عملها مجالاً أوسع ودقة أكبر.. ومن هذه الملاحظات:

1. يُعد الغلاف واجهة الكتاب ومدخله الذي يغري القارئ الصغير ويدفعه إلى داخل المحتوى. وقد لاحظنا أغلفة لبعض الكتب التي أصدرتها الدار مجردة وتخلو من الصور أو الرسوم، خاصة في أغلفة مجلدات «سلسلة عصافير الجنة» التي تتوجه للأطفال الصغار ابتداءً من عمر ثلاث سنوات. والمعروف أن هذه الفئة العمرية من الصغار أحوج من غيرها إلى الرسوم والأشياء المجسدة والمجسمة. إن للرسوم دليلها إلى فهم الكتاب ومحتواه، كونها عاجزة عن القراءة الأبجدية، فتعوض عنها بالقراءة الصورية عن طريق الرسوم.

2. يشكل الشعر ركناً أساسياً من أركان الأدب، ويوصف قديماً - كما هو معروف ومتداول في الوصف الشائع - على أنه: ديوان العرب، ولسان حالهم، ودليلهم إلى فصاحة القول والتعبير. وبذلك فقد اكتسب الشعر أهميته البالغة في حياة الأفراد، ومنهم الأطفال، حيث نجد أن هناك صفات مشتركة بين الشعر والطفل، خاصة في الصفة الموسيقية التي تنطلق من الواقع التنغمي والإيقاعي في جرسها الموسيقي، فالشعر يقوم على أساس موسيقى، ويبنى على هذا الأساس بناءً إيقاعياً ونغمياً وفق نظام صوتي موزون يميزه عن النثر، كذلك الطفل، فهو كائن إيقاعي يميل إلى التنغيم والأصوات المموسقة في مجمل نشاطه وانفعالاته.

من هنا فقد احتل الشعر مساحة واسعة في نزعات الأطفال وفي عالمهم، وقد أستخدم استخداماً كبيراً كوسيلة أساسية وأسلوب أمثل لمخاطبة الطفل والدخول إلى وجدانه وعوالمه الداخلية، فعُدَّ الشعر بذلك من أبرز

الفنون التعبيرية وأكثر الأساليب الفنية أهمية وضرورة في أدب الأطفال. إلا إننا لدى متابعتنا لجملة العناوين التي طالعناها بها سلاسل الدار لم نجد ما يشير إلى سلسلة خاصة بالشعر ضمن هذه السلاسل، مثلما يشير العديد منها إلى: «السلسلة القصصية للصغار، سلسلة قصص مصورة، السلسلة القصصية للفتيان، سلسلة حكايات ملونة، سلسلة القصص العالمية، السلسلة القصصية للأولاد، سلسلة قصص متنوعة» وغيرها، حيث أخذت القصة المساحة الأكبر في أدب الأطفال الذي تقدمه الدار، فكان انحيازها الكبير للقصة دون الشعر يتجلى بوضوح حتى في إصداراتها المهمة للأهل والمُربّين، فأصدرت كتاب «القصة في أدب الأطفال»، ولم تطالعنا بإصدار «الشعر في أدب الأطفال» كما هو مطلوب. وأعتقد أن الدار في هذا المنحى قد سارت على نفس الاتجاه الذي سارت عليه دور النشر الأخرى التي تهتم بالقصة اهتمامًا أوسع من اهتمامها بالشعر، فانعكس ذلك سلبيًا على تلقي القارئ الصغير وتذوقه للشعر.

والمفارقة في هذا الاتجاه: أن الغالبية من دور النشر تذهب في اعتقادها إلى أن ميول الأطفال هي التي تحكمهم في هذا المنحى، وهذا صحيح بقدر كبير من الصحة نوعًا ما، ولكن ما هو غير صحيح ما خلصوا إليه باعتقادهم هذا من أن ميل الأطفال للقصة يعد أكبر بكثير من ميلهم «الضعيف» للشعر، لذلك فهم يستجيبون لميل الأطفال للقصة بقدر أكبر. وبقينا أن هذا الاعتقاد ليس دقيقًا في فهمه لاتجاهات ودوافع ومحفزات الميول القرائية لدى الأطفال، وفي جانب كبير منه - باعتقادنا - يعد اعتقادًا خاطئًا، لأسباب عديدة منها:

أ- إذا عدنا إلى بداية رعاية الطفل بعد ولادته في الأشهر الأولى من عامه

الأول وما بعده تقريبًا، نلاحظ أن الأسلوب الأول المتبع مع الطفل، هو الأسلوب الأدبي والفني الذي يُعرف بـ«أغاني المهد» أو «مناغاة» الأطفال ومداعبتهم، بهدف إدخال البهجة والسرور إلى نفوسهم، وإشعارهم بالطمأنينة والهدوء، وجعلهم يفرحون ويرقصون على وقع الألفاظ العذبة التي تأتيهم من الأم. فالطفل يطرب لأمه حين تناغيه وتداعبه وتهدهده، وحين تحكي له بإيقاع صوتي سهل ومبسّط، وتشده إلى عطفها وحنانها بما تعكسه له من عاطفة الأمومة الصادقة.

وهذا الأسلوب يأخذ طابع الشعر والغناء في البداية، ثم يتطور بتطور إدراك الطفل، ليأخذ طابع القصة والحكاية، في محاولة منا لترويضه وتطبعه بطبيعتنا الإنسانية، ودفعه إلى التكيف والتوافق مع واقعنا الاجتماعي. وهذا يعني أن أسلوبنا الشعري والغنائي والحكاوي هذا هو بداية تثقيفنا للطفل، مثلما يشكل طبيعته الخطوة الأولى التي تقود الطفل إلى فهم الحياة، ومدخله الأول لدخول العالم الذي جاء إليه، وبذلك فقد ربطناه بالشعر والقصة ربطًا مباشرًا منذ البداية، خاصة من قبل الأم المسؤولة الأولى عن هذا الأسلوب وطرق استخدامه مع الطفل.

وعلى هذا الأساس فقد ذكر الجاحظ (أبو عثمان عمر بن بحر) في «البيان والتبيين» ذلك الدر الثمين من الشعر البليغ الذي جرى على لسان مرضعة الرسول الكريم محمد (ص) «الشيما» (حليمة السعدية بنت الحارث)، وهي تناغي «محمدًا» وهو طفل مرضع في بادية بني سعد بن بكر، فتقول:

يا ربنا ابقِ لنا محمدًا	حتى أراه يافعًا وأمردًا
ثم أراه سيّدًا مسودًا	واكْبُثْ أعاديهِ معًا والحُسدا
واعطهِ عزًّا	يدوم أبدا 7

إذن كان الشعر في «المناعة»، والمناعة في الشعر، بداية التعامل مع الطفل قبل أي أسلوب أو فن آخر.

ب - يعد الشعر المعرفة الأولى التي سبقت كل المعارف إلى إدراك الطفل، بدليل ما ذهبنا إليه في أعلاه، من خلال أسلوب الأم وتعاملها مع الطفل عبر مناعاتها وترقيصها ومداعبتها وتدليلها له، في هذا الأسلوب الذي يتخذ طابع الشعر في أغلب الأحيان، وذلك لجرسه الموسيقي الذي يشد الطفل ويحرك وجدانه، فكانت الأم، كما يصفها مصطفى صادق الرافعي: «هي المدرسة الأولى لشعر الأطفال»⁸.

ولمكانة الأم، ودورها الفاعل في حياة الطفل وفي تحفيز اتجاهاته المعرفية، وتوجيه ميوله بكل الاتجاهات التي تطور قابلياته وقدراته المختلفة، ومنها ميله إلى الشعر، راح «الرافعي» يخاطب الأمهات بقوله: «لو أن سيداتنا الأمهات يتقبلن شعر الأطفال، ويجربن به على ألسنتهن، لكبرت اللغة العربية مع أولادهن، ولغرسن بذلك في أذواق الأطفال أصول الوزن والثقافية وأصول الأدب معها.. وإن بنا حاجة شديدة إلى مثل هذه العناية منهن، فيتنبهن إلى ذلك، فإن الأمهات يلدن في ظاهر الرأي الأطفال، ولكنهن في الحقيقة يلدن التاريخ»⁹.

ومطالعة سريعة لهذا التاريخ نجد أن أطفال العرب، خاصة بعد الإسلام، لا يختلفون عن الراشدين - بل هناك من يتفوق عليهم - في فصاحة اللسان وبلاغته في الشعر، وذلك يعود إلى بلاغة الأمهات وطلاقة ألسنتهن بالشعر، وغرسه في نفوس أطفالهن في ذلك الزمان، ما جعل من طبيعة البيئة الاجتماعية، طبيعة شعرية برز فيها الكثير من الأطفال، فأصبحوا فيما بعد من كبار الشعراء والعلماء، والمفكرين والفلاسفة، والأطباء والحكماء، وغير

ذلك، لأن الشعر في ذلك الزمان كان مدرسة تحوي مجمل العلوم والمعارف، وكان يُستغل استغلالاً واسعاً ودقيقاً في تجسيد هذه العلوم والمعارف، ونشرها بين الأطفال.

جـ - أن الطفل بطبيعته وميله الفطري يطالع كل ما هو متوفر أمامه وتقع عليه عيناه، من الكتب التي تجذبه، سواء كان في داخلها قصة أو شعراً أو حكاية أو سيرة، أو حتى كتابة علمية أو تاريخية، المهم أن تجذبه ويجد فيها ما يشده إلى محتواها من الرسوم الجميلة والمواد المثيرة لاهتمامه، وبالأسايب الأخاذة التي تدفعه إلى مواصلة المطالعة والقراءة برغبة شديدة، وتلعب الأسرة دوراً مهماً في تعميق هذه الرغبة، في خطواتها الأولى والخطوات اللاحقة.

لذلك فإن ما نريد التوصل إليه، في المحصلة النهائية التي نتوقف عندها هنا، هي استخلاص النتيجة الواضحة من هذه الأسباب التي ذكرناها، والتي نلخصها بالنقاط التي تؤكد حقائق ارتباط الطفل بالشعر، على النحو التالي:

1. أن الطفل منذ بدايته قد أدرك الشعر وتعرف عليه، قبل أن يدرك القصة ويتعرف عليها، وذلك من خلال «المناغاة» التي يتناغم وقّعها الموسيقي مع الإيقاع الوجداني للطفل، لتحرك شعور الطفل نحو الشعر، والإحساس بالمتعة والتأمل والخيال والسرور، وهذه حقيقة أولية تؤكد ارتباط الطفل بالشعر.

2. يحتاج الطفل إلى الشعر لدوافع وجدانية تملئها غريزة الذات التي تدفع «الأناء» إلى المقدمة من الدوافع، لتعزيز هذه الغريزة وحاجتها إلى الشعور والإحساس بالمتعة والجمال والتخيل والابتكار، والشعر خير من

يستجيب لهذه الحاجة، وهذه حقيقة ثانية تؤكد ارتباط الطفل بالشعر.

3. أن الشعر أساس منطلق أدب الأطفال وما ينتجه هذا الأدب من فنون تعبيرية وتجسيدية أخرى، كالأغنية والأنشودة والأوبريت والمسرحية وغير ذلك، وهذه حقيقة ثالثة تؤكد ارتباط الطفل بالشعر.

4. للشعر وجود حقيقي في القصة والحكاية والمسرحية، وإن لم يظهر هذا الوجود بشكله التقليدي وسماته الإيقاعية الموزونة، فهو وجود «مخفي وظاهر» في آن واحد - إن صح التعبير - مخفي بجسده ونظامه، وظاهر بلغته وروحه، فالتعبير الوصفي الجميل ولغته السردية المدهشة في القصة والحكاية، هو في أغلبه تعبير جمالي مستعار من لغة الشعر ومجسد لها، والجزء الأكبر من الحوار المثير بإيقاعه الصوتي المموسق في المسرحية هو في جانب كبير منه تجسيد موضوعي للغة الشعرية، لهذا ينشد الطفل إلى القصة والحكاية والمسرحية ذات الوقع الجميل في لغتها التعبيرية. وإن خلت هذه الأشكال التعبيرية من سمات هذا الوقع الجميل في لغتها، فهو لا ينشد إليها، وبجانب آخر فهو ينشد أكثر عندما يكون الشعر حاضرًا بكامل حضوره ووجوده الحقيقي في الشكل والمضمون في هذه الأشكال الأدبية، حيث نجد أن المسرحية التي تتضمن مقاطع شعرية جميلة بنشد الطفل إليها أكثر من المسرحية التي تخلو من هذه المقاطع، كذلك الحال مع الحكاية - وخاصة الطويلة منها - وهذه حقيقة رابعة تؤكد ارتباط الطفل بالشعر.

5. أن ميول الطفل القرائية، بالدرجة الأولى، تنمو وتتحدد وتتخذ اتجاهاتها الواضحة بناء على طبيعة النشأة التي ينشأ عليها الطفل، ووفق معطيات الأسرة واتجاهاتها العلمية والقرائية، وأن الأم تلعب دورًا أساسيًا

ومؤثرًا في تحفيز هذه الميول، وبالأخص ميل الطفل إلى الشعر، ويساعدها على تطوير هذا الميل وتصعيد وتأثره مؤسسات المجتمع الأخرى، ومنها بشكل خاص دور النشر التي تتحكم بوسيلة مهمة من وسائل اتصال الطفل بالشعر من خلال الكتاب، ومن خلال تحكمها هذا تستطيع أن تُضعف أو تقوي ميل الطفل إلى الشعر، وهذه حقيقة خامسة تؤكد ارتباط الطفل بالشعر.

لهذا كله يُعد الاعتقاد الذي ذهب إليه بعض دور النشر التي أشرنا لها في البداية، اعتقاد خاطئ، ولا يستند إلى حقيقة علمية ودلائل واقعية تشير إلى صحته. والحقيقة في هذا الأمر لو أن دور النشر هذه اهتمت بالشعر ونشرته على نطاق واسع، لدفعت الطفل وميله إلى الشعر بدرجة عالية توازي ميله إلى القصة، خاصة وأن الأساليب الحديثة في شعر الأطفال قد تطورت في السنوات الأخيرة، لتتداخل معها الأساليب الحكائية والبناءات القصصية، لتخرج إلى الطفل في قالب جديد وصياغة تعبيرية جميلة تمزج بين عوالم الشعر ونظامه، وعوالم القصة ونظامها، في اتجاه واحد، مثلما عبرت عنه القصيدة المعاصرة بأساليب «الحكاية الشعرية» أو «القصيدة القصصية».

وعودة إلى النقطة التي توقفنا عندها في الملاحظات التي خلصنا إليها في مناقشتنا لدار الحداثق، وخاصة في الملاحظة الثانية والأخيرة والتي دفعتنا إلى مناقشة واسعة لقضية الشعر والأطفال، فأوصلتنا إلى ما وصلنا إليه هنا..

لقد أكدنا في تلك الملاحظة التي مرت في الأسطر السابقة على أن عناوين السلاسل التي تصدرها «دار الحداثق» لم تحمل عنوانًا خاصًا للشعر، وهذا القول لا يعني أن «الحداثق» خالية من الشعر، ولم يفح منها عطره، ففي «الحداثق» أشجار للشعر ولكنها ليست وارفة كأشجار القصة والحكاية،

المهم أنها موجودة. بل وندرك إدراكًا كاملاً - وهذه حقيقة - أن الدار تهتم بشعر الأطفال اهتمامًا كبيرًا، يكاد يكون أوسع من اهتمامات العديد من الدور الأخرى، حيث توزعت كتب الشعر في جملة السلاسل المتنوعة التي تصدرها، كسلسلة «حكايات ملونة» وسلسلة «عصافير الجنة» وسلسلة «قصص متنوعة»، وكنا نتمنى لهذه الكتب أن تصدر في سلسلة خاصة بها تحت عنوان «السلسلة الشعرية».

وخاتمة القول في هذا المجال، أن الملاحظات التي وردت هنا لا تشكل «إدانة» لدار الحدائق، إنما جاءت لتقييم وتقويم نشاطها وجهودها الإبداعية المخلصة، تلك الجهود التي ساهمت مساهمة فعالة في نشر أدب الأطفال وتعميق علاقة الطفل العربي بهذا الأدب، وهذه حقيقة لا بُدَّ من ذكرها والإشادة بها.

* جوائز أدب الأطفال

بعد أن فرغنا من مناقشة «حركة نشر الكتاب» الخاص بأدب الأطفال، كعامل أول من العوامل الأساسية التي تعمل على تنشيط واقع أدب الأطفال ودفع حركته إلى الأمام، نأتي إلى العامل الآخر الذي يعين العامل الأول ويتكامل معه في إبراز الاتجاهات الإبداعية في أدب الأطفال، وهو العامل الثاني الخاص بخلق روح المنافسة الإبداعية عبر الجوائز والمسابقات المتنوعة.

إن خلق المنافسة الإبداعية بين أدباء وكتاب ورسامي أدب الأطفال، مسألة حيوية لتوسيع قواعد هذا الأدب، وتطوير أساليبه التعبيرية والتجسيدية في الكتابة والرسم بشكل متواصل، ويساعد على تنمية المواهب الجديدة وتحفيزها على مواصلة التطور عبر التوسع بالخبرة،

وإجادة المهارات والتقنيات الفنية والأسلوبية وإطلاق المخيلة لمديات أوسع في عمليات الإبداع الأدبي والفني للطفولة، مع الاستمرار في تصعيد الدوافع الذاتية في هذا الإبداع، والإخلاص لها، وتعميقها في روح المبدع، للوصول بها إلى حالة متقدمة وعميقة من «الصنعة» والإبداع، لتأخذ بذلك صيغتها المثلى في مخاطبة الطفل، وسبيلها الصحيح إلى «التخصص» في هذا الخطاب، بعد إدراك هذا الخطاب إدراكاً كاملاً والتفنن في لغته، وسبل صياغته وإطلاقه وتوجيهه الوجه الصحيح الذي يأخذ مداه، وفاعليته إلى وجدان الطفل، والتأثير في هذا الوجدان والتفاعل معه، على قدر كبير من التفاعل الحي بين روح المبدع وروح المتلقي، والانتقال بهذا التفاعل من حالته العميقة إلى حالة أعمق، يشعر المبدع من خلالها أن علاقته بالطفل علاقة إنسانية وروحية وأخلاقية لا يمكن الانفكاك منها، وأن مشاكل الطفل مشاكله وقضايا الطفل قضاياها، وأن واقع الطفل، والإحاطة به، والإبداع له، يشكل هاجساً أساسياً من هواجسه، وأن هذا الهاجس الذي كان يأتيه بين الحين والحين، ليشرعه بالطفل ويدفعه إلى الإبداع له أصبح شغله الشاغل وهمّاً عاماً له، هو همه الإبداعي الذي يشغله في الحياة ويستولي على تفكيره وخيالاته وتأملاته ونشاطاته وإطلاعاته بصورة عامة.

وبذلك فقد انتقلت حالة المبدع من حالة الرؤية العميقة للطفل إلى حالة التلبس بعوالم الطفل وروحه والتماهي معه، وبذلك أيضاً انتقلت حالة التلقي التقليدي والاستمتاع بهذا التلقي إلى حالة النشوة الجمالية، في الاندماج الكامل مع المبدع في إبداعه الفني في صدمته الادهاشية، بحيث يشعر الطفل إزاء ذلك شعوراً كاملاً أنه قد ساهم إلى حد ما في إيجاد هذا الأثر الفني، والإسهام في صياغته شعورياً وحسباً في عملية شعورية وحسية متبادلة بين المبدع وبين الطفل، تبدأ بإحساس المبدع وشعوره بما يخلق في أعماق الطفل

وما يفرزه من تطلعات، وتفاعل ذلك في داخل المبدع عبر الإسهام والاستلهام الروحي والفني، الذي ينتهي به الحال إلى صياغته التعبيرية في الأثر الفني، وانتقال هذا الأثر إلى أعماق الطفل ومداعبتها والاندماج معها بحصول المتعة الجمالية والانشداد الروحي والانفعال النفسي، الذي هو انعكاس واضح للمتعة الجمالية والانشداد الروحي والانفعال النفسي للمبدع، في حالته الإبداعية خلال صياغته لهذا الأثر الفني.

من هنا يتعمق الاندماج الروحي والنفسي والحسي والفني والجمالي بين المبدع وبين الطفل، وتظهر ملامحه وآثاره في تلك العلاقة الإبداعية المشتركة بين الطرفين، والمبنية على أساس الفهم العميق والاستجابة لهذا الفهم في محورين فرعيين ينتهيان إلى محور أوسع، هو محور الطفل والإبداع. إذ نجد في المحور الأول: الإبداع حين يفهم الطفل ويستجيب له، ونجد في المحور الثاني: الطفل حين يفهم الإبداع ويستجيب له. وهكذا نفهم العلاقة الإبداعية المشتركة بين المبدع وبين الطفل، ونطلق بذلك الفهم من منطلق واسع ينظر إلى المبدع والطفل بمنظور واحد، ومن جهتين محددين تختلفان وتتفقان في أن واحد في هذا المنظور الذي يرى المبدع كمبتكر والطفل كملهم ومحفز على هذا الابتكار، من جهة، ويرى المبدع كمبتكر ومرسل والطفل كمدار ومستلم لهذا الابتكار من جهة أخرى، وفي الحالين تتوضح لنا معاني العلاقة الإبداعية العميقة بين المبدع وبين الطفل.

ولكي نكتشف هذه الحقيقة، ونطل على حدودها، ونصل إلى معانيها، ونحدد دلالاتها الموضوعية والفنية، نحتاج إلى قياسات محددة وأدوات للملاحظة والفحص، وشرائط معاينة واقعية، إلى آليات الإبداع في مجال الطفولة وآليات تلقيه من قبل الطفل، لنصل إلى النتائج الصحيحة.

وهذا لا يتم دون وجود المعايير النقدية للنقد المتخصص في أدب الأطفال، الذي يضع الأسس الصحيحة، والمنطلقات الفنية الحقيقية للإبداع الموجه للطفولة، من خلال رؤيته النقدية الدقيقة التي تعين الواقع الإبداعي لهذا الأدب، وتراقبه، وتلاحظه، وتتفحصه جيدًا، ولا تترك شاردة أو واردة فيه إلا وتضعها في المعيار النقدي الذي يقيمها ويقومها ويشخص ضعفها وقوتها، ويدفع بما هو صحيح فيها إلى صحته ويمنع الدخول إلى عالم هذا الأدب من قبل الطارئين والذين لا يدركون حقيقته.

وبهذا يمكن أن يسير هذا الأدب مسارًا صحيحًا نوعًا ما، ويظهر فيه الإبداع الحقيقي، ويتميز عن غيره من «الأدب» الذي يستغفل الطفل ولا يرتقي إلى ذائقته ومخيّلته.

إلا أن النقد في ميدان أدب الأطفال يشكل غيابًا واضحًا عن هذا الميدان، وهذا الغياب قد أصاب أدب الأطفال بانتكاسات عديدة، من خلال ذلك الكم الهائل من الكتابات الخاطئة التي تظهر هنا وهناك تحت واجهة أدب الأطفال، وهي لا تنطلق من المنطلقات الحقيقية لهذا الأدب الصعب ولا يستجيب لأبسط شروط الكتابة للأطفال.

ومع أن النقد لا بديل عنه في تنقية الجيد عن الرديء في الكتابات التي تخاطب الطفل، إلا إننا بغياب هذا النقد يمكن أن نحتكم إلى المعايير الصحيحة للإبداع، من خلال انفعال الطفل مع الكتابات التي تثيره وتشده إليها. ويمكن اعتبار المسابقات الإبداعية وتخصيص الجوائز للكتابات المتميزة في هذا الميدان، حالة صحية يمكن لها أن تسد جانبًا من الفراغ، وليس كل الفراغ الذي خلفه غياب النقد، من خلال حالة النقد والتقييم التي تتخذها اللجان المشرفة على أنشطة المسابقات والجوائز، مع أن بعض

هذه اللجان في البعض من وقائعها لا تنطلق من المعايير الحقيقية للتقييم، وتحكمها في بعض الأحيان المعايير الشخصية وبعض الدوافع السياسية الضيقة، وتلجأ في بعض التقييمات إلى اعتبارات أخرى خارج إطار النص المرشح لهذه المسابقة أو تلك.

ومع ذلك فإن وجود هذه الفعاليات أفضل من عدمها، برغم السلبيات التي تفرزها والأخطاء التي ترتكبها «علناً»، إلا أنها بسلبياتها وإيجابياتها، التي تختلف نسبها ومقاييسها من فعالية إلى أخرى، تمثل حراكاً نشطاً لواقع أدب الأطفال، ومجالاً مهماً لتسليط الضوء على هذا الأدب وتنشيط مفاصله، وإثارة النقاش والجدل حوله، وهذا وحده يشكل فضيلة مهمة من فضائل هذه الفعاليات.

إن الفعاليات الخاصة بمسابقات وجوائز أدب الأطفال في الوطن العربي، ضعيفة إلى حد ما بالقياس إلى الفعاليات المشابهة في الدول المتقدمة، وما يقام من فعاليات في هذا المجال في الأقطار العربية، يأتي أغلبه دعائياً أو إعلامياً، أو لأغراض سياسية أو ثقافية أو اجتماعية محصورة في نطاق معين، ولا ترقى بالقيمة الحقيقية لأدب الأطفال. إلا أن ما يدعونا إلى التفاؤل هو وجود العديد من الفعاليات الجيدة والجادة في هذا المجال تقام هنا وهناك، والتي يتواصل بعضها وبعضها الآخر اختفى بريقه، على الرغم مما تركه من أثر طيب في هذا الاتجاه خلال سنوات عديدة.

ومن بين الفعاليات التي برزت: «جائزة الملكة نور لأدب الأطفال» و«جائزة عبد الحميد شومان لأدب الأطفال» في الأردن، و«جائزة سوزان مبارك لأدب الأطفال» في مصر، و«جائزة أنجال الشيخ هزاع بن زايد آل نهيان لثقافة الطفل العربي» في الإمارات العربية المتحدة.

وإلى جانب هذه الجوائز هناك جوائز عامة متنوعة وضعت ضمن أبوابها جائزة خاصة لأدب الأطفال مثل: «جائزة أندية الفتيات بالشارقة لإبداعات المرأة العربية في الأدب» في الإمارات العربية المتحدة، والتي تضمنت «مسابقة خاصة لأدب الأطفال»، وغيرها من الجوائز الأخرى.

وبالإضافة إلى هذه الجوائز، هناك جوائز ومسابقات محلية أخرى تقام بشكل دوري ومحدود في بعض الأقطار العربية، كمسابقات «دار ثقافة الأطفال» في العراق.

والمتابع لأبرز هذه الجوائز التي ذكرناها يجد أن أسماءها ارتبطت بأسماء الملوك والأمراء والشيوخ والمسؤولين في الدول التي أنشأت هذه الجوائز، وهذا شيء حسن، وحسن جدًا أن نرى الاهتمام المباشر بأدب الأطفال ودعمه وتعظيمه وهو يأتي من أعلى المستويات في السلطات الحاكمة في هذه الدول، وذلك لما يحتاجه أدب الأطفال من دعم مادي كبير، ودعم معنوي واسع، ورعاية متواصلة، لكي يبقى ميدانه ميدانًا نشطًا وحيويًا. غير أن هذه الجوائز لم تركز على قواعد ثابتة وتقاليد واضحة في توجهاتها الفنية، التي تديم صلتها بأدباء وأدب الأطفال، فيأتي بعضها نشطًا وفاعلًا في بدايته، ويخف حماسه ويضعف شيئًا فشيئًا، وكأنها جاءت لأهداف محدودة تنتهي وتتوقف فعاليتها بمجرد أن تتحقق تلك الأهداف وتصل إلى غاياتها في المدى القريب.

كان الأولى بالمسؤولين عن إدارة هذه الجوائز وشؤونها - إن كانت هناك إدارات تذكر - التزام الدقة والجدية والحرص الشديد في وضع البرامج الممكنة والخطط العملية الناجحة في توجيهها لمنح الجائزة وإدامتها، ويتم ذلك من خلال التخطيط الصحيح لإستراتيجية العمل، لتكون هذه الجائزة

تقليدًا أصيلًا ومتواصلًا مع تواصل فعاليات وإبداعات أدب الأطفال في وجوده المادي والمعنوي في حياة المجتمع الثقافية، ولتأخذ هذه الجائزة قيمتها الكبيرة ومعناها الحقيقي في حياة المبدع.

ولا ننسى في هذا المجال دور الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب وكل الاتحادات والجمعيات والروابط والمنظمات الأدبية والثقافية في الوطن العربي، وما يجب أن تضطلع به من مسؤوليات وواجبات كبيرة، في إيجاد الصيغ العملية والعلمية المناسبة لجوائز أدب الأطفال، وسبل الارتقاء بها ودعمها بشكل متواصل.

كما لا ننسى ذلك الدور الكبير الذي قامت به «منظمة التربية والثقافة والعلوم العربية»، والتي كانت حريصة كل الحرص على إدامة صلتها بأدب الأطفال، ودعمه بجوائزها الخاصة التي منحتها لعدد من كبار المبدعين العرب في أدب الأطفال خلال الأعوام الماضية. ومن المفيد جدًا أن تعيد هذه المنظمة الكبيرة اهتمامها الكبير بأدب الأطفال ومنح جوائزها للمبدعين فيه مثلما كانت. وفي كل الأحوال نحن نتطلع إلى أن تكون لدينا جائزة كبيرة ومهمة في أدب الأطفال، جائزة تلبي طموح المبدع، بما تحمله من قيمة مادية ومعنوية عالية، وبما تعبر عنه من دلالات ومعاني عميقة، وأن يكون لها وقعها البالغ وتأثيرها الكبير في منحها لمن يستحقها، بحيث تحمل الكثير من المغريات والمحفزات والمكتسبات التي تغري الأدباء والكتاب والرسامين وتدفعهم إلى مزيد من الإبداع، ابتغاء الوصول إلى هذه الجائزة ونيلها، بعد أن تصبح هاجسًا مهمًا لدى المبدعين جميعًا، لأن الحصول عليها سيرتقي بمستويات المبدع المادية والحياتية والإبداعية، إلى جانب الشهرة الواسعة التي ستطاله.

وتقديرًا لمن أرسى قواعد أدب الأطفال في الوطن العربي يمكن لهذه الجائزة أن تحمل اسمًا بارزًا من أسماء الرواد الأوائل، كأن تحمل اسم «رفاعة الطهطاوي» أو «محمد الهراوي» أو «مصطفى صادق الرافعي» أو «أحمد شوقي» أو «باقر سماكه» أو «كامل كيلاني» وغيرهم، لتقف هذه الجائزة بجدارة مع الجوائز العالمية في أدب الأطفال والتي من بينها «جائزة هانز كريستيان أندرسن» الشهيرة.

إن هذه النقاط السريعة جزء من نقاط تفصيلية موسعة لمشروع جائزة عربية مقترحة لا نريد طرحها هنا بالكامل ومناقشتها كاملة، ونحتفظ بها لدينا، ويسعدنا عرضها أمام من يعنيه أمرها في حالة طلبها لغرض التنفيذ ونقلها من الواقع النظري إلى الواقع التطبيقي وجعلها حقيقة واقعة يطمح إليها الجميع. ويهمننا في هذا الأمر أن تكون هناك مؤسسة ثقافية كبيرة تعنى بجائزة أدب الأطفال، لها شهرتها وسمعتها الواسعة في الأوساط الثقافية والعلمية العربية، على غرار المؤسسات الثقافية العملاقة في الوطن العربي، كمؤسسة «جائزة سلطان بن علي العويس الثقافية» التي تقام دورتها كل سنتين وتبلغ قيمة جائزتها المالية «500» ألف دولار، تُقسم إلى خمس جوائز متساوية تمنح لحقول الجائزة الخمسة الخاصة بحقل الشعر، وحقل القصة والرواية والمسرحية، وحقل الدراسات الأدبية والنقد، وحقل الدراسات الإنسانية والمستقبلية، وجائزة الإنجاز الثقافي والعلمي.

وإلى جانب هذه المؤسسة العريقة تقف مؤسسة ثقافية عملاقة أخرى هي مؤسسة «جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري»، التي قامت بنشاطات ثقافية موسعة إلى جانب الجائزة، كان من أبرزها إصدار

«معجم شعري» كبير للشعراء العرب، يعد تحفة ثقافية لا مثيل لها في التاريخ المعاصر، فهل سيتحقق حلمنا في المستقبل القريب ونشهد ولادة مؤسسة ثقافية عملاقة تحت عنوان مؤسسة «جائزة أدب الأطفال» أو ما شابه ذلك؟ هذا ما نطمح له ونأمل تحقيقه بعون الله، خاصة إذا ما نهض المخلصون للثقافة من أبناء أمتنا الخيرين، مثلما نهض المخلصون الخيرون في «مؤسسة العويس» وفي «مؤسسة البابطين».

وخلاصة لهذا المحور يمكن التوقف عند فعالية مهمة من الفعاليات العربية الواضحة في إطار جائزة أدب الأطفال، وتسليط الضوء عليها ومناقشتها، لمعرفة الواقع الحالي للجهود العربية الداعمة لأدب الأطفال وجوائزها.

والفعالية التي نقصدها هنا، والتي تعد الأكثر حضوراً وجدية من غيرها في الوطن العربي حالياً، هي «جائزة سوزان مبارك لأدب الأطفال».

وهذه الجائزة جائزة سنوية تُقام في القاهرة كل عام بإشراف المجلس القومي لكتب الأطفال المصري، وقد بدأ العمل بها قبل ستة عشر عاماً وما زالت تتواصل بنشاط واضح، حيث أقيمت دورتها الأخيرة عام 2006، لتعبر عن الزخم الكبير لأدب الأطفال ولتأخذ جانباً مهماً لدعم هذا الأدب، عبر تكريم مبدعيه وتقييمهم من خلال هذه الجائزة التي أصبحت وسيلة تقليدية ثابتة لتقييم وتكريم الإبداع الجديد في أدب الأطفال. وقد عكست هذه الجائزة صورة واضحة عن مساحة التعاطي الواسع مع نتائج هذا الأدب، وقيمته الحقيقية في الإبداع الإنساني، وتقييم المجتمع بنخبه الثقافية والسياسية والاجتماعية لهذا الأدب.

حيث شهدت الجائزة في دورتها الأخيرة لعام 2006، والتي أقيمت في

شهر حزيران من نفس العام في دار الأوبرا في القاهرة، وخصّصت هذه الدورة لأدب الأطفال في مجالات البرمجيات وتطبيقات الإنترنت والكتابة والرسوم للطفل من قبل الهواة والمحترفين؛ شهدت حضور رئيس مجلس الشورى وعدد من الوزراء والشخصيات السياسية والبرلمانية والثقافية وسفراء الدول العربية والأجنبية في القاهرة، وعدد كبير من الأدباء والفنانين والكتاب، بحضور السيدة سوزان مبارك التي رعت توزيع الجوائز وتفاعلت مع نشاطها وفعالياتها المختلفة، خاصة في العرض الفني الرائع الذي كان بعنوان «وبنرسم صورة لبركه» المقدم من قبل مجموعة كبيرة من الأطفال عبروا فيه عن أحلامهم وتطلعاتهم نحو المستقبل.

لقد وصلت قيمة الجوائز إلى أربعين ألف جنيه في مجال البرمجيات، وفي مجال الكتابة والرسم للهواة إلى عشرين ألف جنيه و100 ألف جنيه للمحترفين. وقد قُدمت هذه الجوائز بالتعاون بين المجلس المصري لكتب الأطفال وهيئة الكتاب والمركز الإقليمي لتكنولوجيا المعلومات ودار نهضة مصر. وقد تقدم لمسابقة هذا العام ألف مشارك و18 دار نشر قدمت مائتي عمل متميز، كما شارك في المسابقة 50 كاتب أطفال بـ85 عملاً و32 رساماً شاركوا بتسعين عملاً. إلا أن ما يؤخذ على هذه الجائزة المهمة بروز بعض الملاحظات في آلية تنظيمها وإدارتها، وقد أثّرنا مناقشتها هنا..

ومن بين هذه الملاحظات: لاحظنا ضعف الإعلام والإعلان عنها قبل وبعد إعلانها، فهناك الكثير من الأدباء والكتاب العرب لم يسمعوا بها إلا بعد الانتهاء من الإعلان عنها في حفل الختام، وكان الأولى بالقائمين عليها القيام بتكثيف الإعلام حولها لغرض توسيع دائرة المشاركة فيها والدعوة

اليها، ليتسنى لجميع الأدباء وكتاب ورسمي الأطفال العرب المشاركة فيها، وأن لا تختصر على المشاركة والتمثيل الواسع لأدباء الطفل المصريين مع المشاركة المحدودة والتمثيل الضئيل لأدباء الطفل في الأقطار العربية الأخرى، مع تقييما الكبير وتقديرنا العالي لقمم الإبداع والكتابة للأطفال من قبل الأشقاء في مصر، الذين يشكلون علامات بارزة في أدب الطفل العربي، وهذه حقيقة لا يمكن إنكارها أو تجاهل رموزها الإبداعية الكبيرة: «عبد التواب بوسف، أحمد نجيب، يعقوب الشاروني»، وغيرهم، فوجود الجائزة في بلاد أنجبت هؤلاء الأساتذة له معنى كبير وقيمة عالية للجائزة، لذلك فإن المشاركة فيها - بغض النظر عن القيمة المادية للجائزة - تشكل مسألة مهمة وتعد فرصة مناسبة لالتقاء الخبرات والمعارف والاطلاع وتبادل وجهات النظر حول الآليات والسبل والآراء المتقدمة لتطوير القواعد والمنطلقات التخصصية في الكتابة للأطفال وسبل الارتقاء المتواصل بالواقع الإبداعي لأدب الطفل العربي.

ولكي تكون هذه الجائزة (جائزة سوزان مبارك لأدب الأطفال) في دورتها القادمة، الجائزة الأولى والأهم في جوائز أدب الطفل في الوطن العربي، لا بُدَّ من أن يكون لها صوت واضح في كل الأقطار العربية عبر قيمتها المعنوية قبل قيمتها المادية، من خلال اتصالها بأبرز أدباء الأطفال في هذه الأقطار ودعوتهم وتكريمهم خارج أطر المسابقة وضمن إطار الجائزة في جانب من جوانبها الاحتفالية، كأن تمنحهم وسامًا أو شارة أو شهادة تقديرية تدل على استذكارها لهم وتقييمهم كمبدعين في أدب الأطفال، وأن يصار إلى إصدار دليل أو قاموس جامع لأدباء الأطفال العرب، وغير ذلك من الفعاليات التي تحتفي بإبداعات هؤلاء وتجمعهم في دائرة واحدة. وعند ذلك يمكن لهذه الجائزة أن تأخذ صداها الواسع وسمعتها الأوسع لدى أدباء وكتاب

الأطفال بشكل عام، وتصبح ضمن الجوائز العالمية المعتمدة في ميدان أدب الأطفال والتي يطمح الجميع بالوصول إلى تقييمها والحصول عليها. كما يمكن لهذه الجائزة أن ترتقي وتتوسع بقيمتها المادية من المبالغ المحدودة إلى المبالغ الطائلة خاصة للمحترفين، لتكون طموحاً كبيراً لكاتب الأطفال وحلم كل الأدباء في هذا الميدان، شأنها شأن الجوائز الكبيرة في ميادين الإبداع الأخرى التي تتجاوز مبالغها الممنوحة في الجائزة الواحدة المائة أو المئتي ألف دولار. ويمكن لإدارة الجائزة أن تتعاون مع المؤسسات المتخصصة في عموم الوطن العربي لدعم هذه الجائزة وتطويرها لتلبي طموح كل الأدباء المعنيين بأدب الطفل، ولترتقي بهذا الأدب ومستواه، وترتفع بمكانته من السهل إلى القمة.

* مؤتمرات ودراسات أدب الأطفال

أما العامل المؤثر الآخر من بين العوامل الأساسية الثلاثة في دفع ودعم حركة الإبداع في ميدان أدب الأطفال، والتي نشير لها هنا، فهو العامل الثالث والأخير الخاص بعقد المؤتمرات والندوات وتواصل الدراسات والبحوث في أدب الأطفال، وهذا الجانب يشكل مسألة حيوية لإنعاش أدب الأطفال وإدماة روحه في ضخ الحياة الثقافية للأطفال.

وضمن هذا الاتجاه نلاحظ نشاطاً واضحاً لا يغيب عن البال، إذ لا يمر يوم إلا وتطالعنا الصحف والمجلات والفضائيات المختلفة بأخبار عديدة عن ندوة هنا أو ندوة هناك، ومؤتمر هنا أو مؤتمر هناك في هذا القطر العربي أو ذاك، لإثارة قضية من قضايا أدب الأطفال أو إجراء النقاش حول محور من محاوره، أو التعرض إلى دراسة جانب من جوانبه في حلقة دراسية،

أو في مناقشة خاصة، أو في لقاء خاص أو مشترك مع باحث أو أديب أو أكثر من شخصية ثقافية أو أكاديمية متخصصة في هذا المجال، سواء داخل الأطر الثقافية لبعض الروابط أو الجمعيات أو الاتحادات الأدبية والثقافية، أو داخل الأطر الأكاديمية لبعض الجامعات والكليات والمعاهد، وخاصة في مناقشة الأطروحات لرسائل الماجستير والدكتوراه في قضايا ثقافة الأطفال وأدبهم، أو داخل الأطر الإعلامية لبعض الصحف والمجلات والإذاعات والقنوات التلفزيونية والفضائية، إلى جانب قيام العديد من المجلات الأدبية والثقافية والفكرية في العديد من الأقطار العربية بإصدار الأعداد الخاصة بأدب وثقافة الأطفال خلال السنوات الماضية، والتي لا يمكن حصرها هنا.

هذا بالإضافة إلى صدور العشرات بل المئات من الدراسات والبحوث العلمية، والميدانية، والتحليلية، والأسلوبية، والتطبيقية، والنقدية، وغير ذلك من الدراسات والبحوث الخاصة بأدب وثقافة الأطفال التي صدرت عن مختلف الجامعات ودور النشر المتعددة، وما زالت المطابع نشطة في إصدار المزيد من هذه الدراسات والبحوث في كتب متنوعة كل يوم.

ولكن.. ما هي النتيجة من وراء ذلك كله؟ هل هذه النشاطات وهذه الفعاليات وهذه الجهود المبذولة قد أوصلت أدب الأطفال إلى النتيجة التي يطمح الوصول إليها؟

هذا هو السؤال الشائك والمثير للجدل الذي يدور في بالنا دائماً، ويكاد يكون البحث عن جواب مقنع له من بين الإجابات المتعددة التي يمكن الوصول إليها ببساطة أكثر جدلاً، ولا يوصلنا إلى النتيجة المقنعة التي نسعى من خلالها إلى الارتقاء بالواقع المادي والعلمي والفكري والإبداعي لأدب الأطفال، ارتقاءً واقعيًا وملموماً، حتى على الواقع الحياتي والاجتماعي

لمبدعي هذا الأدب. إذ يتطلب من هذا الارتقاء - لكي يكون واقعياً وملموساً - أن ينقل المنطلقات النظرية كأفكار وقواعد في مجمل الدراسات والبحوث، من مجالها الفكري إلى المجال التطبيقي على أرض الواقع. عند ذلك يمكن أن نحدد الجواب الصائب لذلك السؤال الشائك المثير للجدل، تكون أكثر واقعية وجدية مما نحن عليه الآن في تعاملنا مع أدب الأطفال.

إن واقعية التعامل وجدية العمل لا تعني بأي حال من الأحوال كثرة الندوات والمؤتمرات، وازدياد سعة الدراسة والبحث العلمي، إنما تعني التطبيق العلمي الصائب للنتائج العلمية التي تصل إليها هذه الكثرة، وهذه السعة في مساعيها الجديدة وجهودها المتواصلة لتطوير وتحسين نوعية البنية العامة لواقع أدب الأطفال، وإلا ما هي الفائدة المتوخاة من هذه الندوات وهذه المؤتمرات في مجمل ما تطرحه من أفكار ومبادئ ومقترحات، ما لم تأت بجديد يضيف إلى القديم ويجدده بشكل جذري وواقعي. ودون هذا الهدف وتحققه في الوصول إلى غايته الأساسية على أرض الواقع تصبح هذه الندوات وهذه المؤتمرات لا معنى لها، وفارغة من المحتوى الجدي الذي يعبر عن قيمتها العلمية.

فلو رجعنا قليلاً إلى الوراء، وراجعنا العديد من المؤتمرات والندوات التي أقيمت على مدى السنوات الماضية، ودققنا جيداً في طروحاتها الفكرية وخططها العلمية لتحسين واقع أدب الأطفال وواقع مبدعيه على كل المستويات؛ سنجد الكثير من الأفكار والخطط والمقترحات والنتائج والتوصيات والدعوات التي تدعو جميعها إلى جعل مكانة أدب الأطفال في المرتبة الأولى من أدب المجتمع، وأن هذا الأدب هو العامل المهم في بناء الإنسان واتساع وعيه وفاعليته في المستقبل الذي ينطلق من الطفل،

فيكون هذا الطفل الإنسان الذي يترتب عليه المستقبل في تطور المجتمع، وأن أدب الأطفال يشكل حاجة ضرورية من حاجات الطفل، وتأثيراته الإيجابية ونتائج المفيدة لا تقل أهمية عن تأثيرات المدرسة ونتائجها في شخصية الطفل، وأن أدب الأطفال لكي يؤدي مهامه ويقوم بوظائفه الأساسية في حياة الطفل، يجب دعمه دعمًا كبيرًا من كل النواحي، وأن على الدولة أن تتوجه إليه بمقدار توجهها إلى «التسابق العسكري» أو بمقدار واحد بالمائة من هذا التوجه!! أو على أقل تقدير تنفق عليه بمقدار ضئيل جدًا مما تنفقه كل يوم من الإنفاق الكبير على «التسليح العسكري» أو غيره من الإنفاق المالي الطائل في بعض الجوانب التي لا تزيد من وعي المجتمع وتطوره الثقافي!! وأن أدب الأطفال يحتاج من الدولة أن توجد له المؤسسات الطباعية والثقافية والاجتماعية الواسعة، على أن لا تقيدها بسياساتها الخاصة التي تربط الطفل بهذه السياسة وتحد من انطلاق المبدع بشكل خلاق، وأن أديب الأطفال كائن مقدس لأنه يتعامل مع البراءة والنقاء والنمو الإنساني، وأن هذا الأديب يحتاج من الدعم اللا محدود الذي يرفع عنه التفكير في مستلزمات العيش ومتطلباته «البسيطة والصعبة»، وأن تتوفر له كل الإمكانيات المادية والمعنوية التي تجعله في مأمن من معاناة الحياة، ومتفرغًا لقضايا الإبداع والطفل، وأن!! وأن.. من ذلك الكثير.. الكثير الذي طُرح وقيل وتمت مناقشته والاتفاق عليه وصياغته في التوصيات والمقترحات والنتائج، التي خرج بها هذا المؤتمر أو تلك الندوة، وشُكلت لجان ولجان لمتابعة تنفيذه وجعله واقعًا حقيقيًا جعل من أدب الأطفال مملكة جميلة لا تضاهيها مملكة في العالم كله، وجعل من أديب الأطفال «ملكًا» بأسلاً لهذه المملكة!! وما على المؤقرين وأصحاب «السمو» و«القول الجميل» في هذا المؤتمر أو تلك الندوة إلا أن

ينهضوا ليتوجوه بتاج «الملوكية» ويقودوه إلى «مملكته» في «أدب الأطفال»!! ولكن.. أين ذلك من الواقع؟ وهل رأينا من ذلك شيئاً أو بعض شيء قد تحقق على أرض الواقع؟

حقيقةً، إن الواقع شيء وما طرحه وتدعو له المؤتمرات والندوات والدراسات والبحوث شيء آخر تمامًا، فالأقوال والطروحات تبني لنا «عمارات» شاهقة من الكلام الذي تبنيه هذه المؤتمرات في أروقتها، وتتلاشى هذه «العمارات الكلامية» وتصبح محض خيال أو «أضغاث أحلام» بمجرد انتهاء هذه المؤتمرات وسكوتهما عن الكلام، حيث يتوقف القيل والقال عن الواقع والخيال في أدب الأطفال!

كنا دائماً نتوسم بكل مؤتمر أو ندوة جديدة أن تؤثر في واقع أدب الأطفال، وترتقي بمستوى أديب الأطفال، غير أننا نعود إلى حيث بدأنا، حيث أن أدب الأطفال كما هو، وأديب الأطفال على حاله؛ لم تتحقق له أبسط الأحلام والطموحات التي يطمح تحقيقها، بعد تكرار طرحها ومناقشتها وتبنيها من قبل العديد من المؤتمرات والندوات، والتي من بينها طموحه بإيجاد «تجمع عربي لأدباء وكتاب الأطفال»، أو «إصدار مجلة فكرية متخصصة بأدب الأطفال».. وغير ذلك الكثير. وقد كنا مراراً وتكراراً نطرح ذلك، ونلقى الوعود، ولكن دون استجابة حقيقية للتطبيق.

إذاً ما فائدة هذه المؤتمرات؟ وما هي أسباب عدم الإيفاء بوعودها والاستجابة لتوصياتها ومقرراتها التي تظل دائماً «حبراً على ورق»، ولم يترجم الكلام فيها إلى فعل على أرض الواقع؟

أعتقد أن صدق النوايا وتوافقها مع القدرات والإمكانات والمتابعة الجادة، والحرص على دقة التنفيذ، سبل أساسية لتحقيق ما هو مطروح

في المؤتمرات على أرض الواقع، ونقله من الأقوال إلى الأفعال. ومتى ما أصبحت لدينا النظرة الجادة إلى أدب الأطفال، تكون عندنا النوايا الصادقة لتحقيق ما يصبو إليه هذا الأدب. ومتى ما سعيينا بجِدٍ لعقد هذه المؤتمرات والندوات بنوايا حقيقية تنطلق من نوايا الإخلاص لهذا الأدب والارتقاء بمستواه، سنعمل عندها بجدية على متابعة وتنفيذ ما تقره هذه المؤتمرات والندوات، بعيداً عن تسييس النوايا باتجاه معين، وتغليب المصالح الذاتية والفئوية على المصالح العامة. وعلينا دائماً التفكير والعمل على إخراج أدب الأطفال من الدائرة الضيقة - الموضوع فيها - إلى الدائرة الواسعة التي نتأمل انطلاقتها الصحية والصحيحة منها.

لعلنا لا نجافي الحقيقة إذا قلنا: إن أبرز المؤتمرات التي أقيمت لأدب الأطفال تلك التي أقامها الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب على هامش مؤتمراته العامة، والتي ناقشت أهم القضايا المعاصرة والشائكة لأدب الأطفال، حيث اتخذ الاتحاد تقليدًا ثابتًا وهو إقامة مؤتمر أو ندوة خاصة بشؤون أدب الأطفال، ضمن أعمال مؤتمره العام، ويصار في العديد من المؤتمرات إلى إصدار كتاب خاص يتضمن ما طرح من أفكار وبحوث حول أدب الأطفال مثلما حدث - على سبيل المثال - مع مؤتمر الاتحاد الثاني عشر الذي عُقد في عمان عام 1992، الذي خصص ندوته المهمة عن «أدب الخيال العلمي»، والتي كانت - باعتقادنا - من أغنى الندوات وأكثرها أهمية في مجال أدب الأطفال، وعبرت بصدق عن نوايا الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب الصادقة والجادة مع أدب الأطفال.

إلا أن الاتحاد على الرغم من جهوده الواضحة في هذا الاتجاه، عجز عن تلبية العديد من الطموحات الملحة لأدب الأطفال العرب، والتي يبرز

من بينها «عقد مؤتمر عام وشامل لكل الأدباء والكتاب والمُعنيين بأدب الأطفال لتدارس قضاياهم الأساسية بشكل دقيق»، وكذلك «إصدار مجلة فكرية دورية متخصصة بقضايا أدب الأطفال» مثلما يقوم بإصدار مجلته الخاصة باسم «الكتاب العربي». وكذلك يبرز من بين تلك الطموحات طموح أدباء وكتاب الأطفال وحلمهم الدائم بإصدار «معجم عربي شامل لكتاب وأدباء الأطفال العرب»، وحلمهم أيضًا بتأسيس اتحاد أو رابطة أو منظمة عربية خاصة لأدباء وكتاب الأطفال لها كيائها الخاص ونظامها الداخلي ونشاطها التخصصي، بعيدًا عن التبعية والتهميش داخل الاتحادات والمنظمات الأخرى التي يعمل العديد منها على تهميش دور أدب الأطفال، وتغيب فاعليته في الحياة الثقافية.

فهل يقوم الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب بتحقيق هذه المطالب، والاستجابة لها بصدق واهتمام بالغ - وهي باعتقادنا من صميم مسؤولياته وواجباته الأساسية التي يفترض أن يضطلع بها ويؤديها بشكل كامل؟

وفي المحصلة النهائية، يبقى أدب الأطفال في المواقع الخلفية ولا يأخذ دوره الحقيقي في حياة الطفل خاصة، وفي الحياة الثقافية عامة، ما لم يتم الانطلاق لدعمه وتعزيز دوره بالممكنات الحقيقية الساندة له، والتي تنطلق أساسًا من تلك العوامل الأساسية الثلاثة التي أثّرنا مناقشتها هنا، والتي تتمثل بضرورة الاهتمام الواسع بكتاب الأطفال، وطباعته ونشره وتوزيعه على نطاق واسع ليصل إلى جميع الأطفال. ففي الواقع الحالي - ورغم التطور الحاصل في كل الميادين - نجد أن هناك أعداد كبيرة من الأطفال، خاصة في القرى والأرياف وفي المدن الصغيرة، وفي كل الأقطار العربية على حد سواء؛ لا تدرك معنى «أدب الأطفال»، ولم يصلها أي كتاب من كتب

هذا الأدب. وأعتقد أن هذه المشكلة من المشاكل الكبيرة والخطيرة التي تتطلب المعالجة السريعة والحازمة؛ فعدم إدراك هؤلاء الأطفال بأعدادهم الكبيرة التي تتجاوز الآلاف بل الملايين لمعنى أدبهم يعني إصابتهم بالفقر الثقافي، ويعني ذلك أيضًا تخلفهم عن أقرانهم من الأطفال الآخرين في المدن الأخرى، مع أن هناك أعداد أخرى من الأطفال في المدن المتطورة لا يدركون معنى أدب الأطفال. ولو سألت بعض الأطفال في تلك المدن عن كتاب قرأه سيجيبك على الفور - مثلما سألت أحدهم وأجابني - إنه لم يقرأ سوى كتب المدرسة، ولم يقرأ كتاب قصة أو شعر أو مسرحية من كتب أدب الأطفال، والسبب هو غياب الوعي بأدب الأطفال وأهميته للطفل من قبل الآباء أولاً، وغياب الوعي بأدب الأطفال لدى الكثير من إدارات المدارس ثانيًا، وضعف طباعة ونشر وتوزيع كتاب الأطفال على نطاق واسع ثالثًا.

لذلك يشكل هذا الجانب عاملاً أساسيًا وضروريًا لدعم أدب الأطفال في مهمة وصوله إلى الطفل، إلى جانب العامل الثاني الخاص بتحفيز الكتاب والأدباء والرسامين على مواصلة الإبداع والارتقاء به عبر تشجيعهم ودعمهم بالجوائز والمسابقات اللازمة لجهودهم، مع دعم هذه الجهود بالمؤتمرات والندوات والدراسات العلمية وتفعيلها على أرض الواقع، وهذا ما ينهض به العامل الثالث الذي سبقت مناقشته مع العوامل الأخرى هنا.

إن الاهتمام بتلك العوامل الثلاثة، وعدم الإخلال بها أو تجاهل أحدها، من شأنه أن يعزز من مكانة أدب الأطفال في المجتمع، ويوسع من مديات وصوله إلى الطفل والارتقاء بمكانة مبدعيه ودعمهم، ليأخذوا على عاتقهم تطوير هذا الأدب وتنشيطه إبداعيًا وأسلوبياً وتقنيًا، ما يساعد على توسيع خطابه المعرفي والجمالي وإيصاله إلى جميع الأطفال أينما كانوا، بمساعدة ودعم المجتمع له.

لذلك فإن هذه العوامل تشكل وحدة متصلة في دائرة متكاملة، لا يمكن فصل إحدى حلقاتها عن الأخريات، واعتمادها هو السبيل الصحيح لإحياء أدب الأطفال وإنعاش بنيته بممكنات التجدد والتطور، ومده بالقوة اللازمة على البقاء والتأثير والاتصال بالطفل وعالمه الثقافي والاجتماعي، هذا إلى جانب ذلك كله لا بُدَّ من دعم المبدعين في ميدان أدب الأطفال، دعمًا ماديًا ومعنويًا متميزًا يمكنهم من الارتقاء بمستوياتهم المختلفة وتحسين حياتهم المعيشية، عبر تخصيص الرواتب المجزية لهم والتي تنقذهم من العوز ومن الحاجة إلى العمل خارج إطار أدب الأطفال، من أجل توفير مستلزمات العيش لهم ولعوائلهم، فأدباء وكتاب الأطفال شأنهم شأن الأدباء والكتاب الآخرين في واقعنا العربي، يعانون كثيرًا من الفاقة والعوز، وتراهم يعملون حتى في مجالات ثقافية أو مهنية يتقاطع بعضها مع مهنية أدب الأطفال، وذلك من أجل توفير مستلزمات العيش لهم ولعوائلهم. ومن هنا يتطلب من الدولة أن ترعى هؤلاء المبدعين، رعاية خاصة، وتقدم لهم كل الدعم الممكن لتحسين واقعهم الاجتماعي والثقافي، الذي يدفعهم إلى الإبداع المتواصل.

هوامش الفصل التاسع

- 1- أميمة السحات، الطفل والأدب.
- 2- منى يونس، دروس في فن الحكى على الإنترنت.
- 3- المرجع نفسه.
- 4- المرجع نفسه.
- 5- المرجع نفسه.
- 6- دار الحدائق، قائمة منشورات عام 2005.
- 7- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1.
- 8- إبراهيم محمد صبيح، الطفولة في الشعر العربي الحديث.
- 9- مصطفى نعمان البدرى، أغاريد الرافعي.

الفصل العاشر

المواطنة وأثرها البالغ في الثقافة والتربية والتعليم العام للطفل

*تمهيد: الدخول إلى عوالم الإنسان في المنشأ الأول

*أهمية البحث في المواطنة

*ماهية الثقافة وتفرعاتها التربوية في المجتمع

*مصدرية ثقافة الأطفال

* تفاعل التربوي والثقافي في ترسيخ المواطنة

* مفهوم المواطنة

* صفات المواطنة

* المواطنة في الخطاب القرآني

* ضرورات التربية والتعليم بالمواطنة

* الأسرة والمواطنة

* المدرسة والمواطنة

* المجتمع والمواطنة

تمهيد: الدخول إلى عوالم الإنسان في المنشأ الأول

بدايةً، إذا ما أردنا الحديث عن الإنسان وصيرورته في الوجود الإنساني لا بُدَّ في ذلك من العودة بالإنسان إلى المنشأ الأول له، في نقطة البداية الحقيقية لانطلاقه في وجوده الحيائي، ونعني بذلك المنشأ هو منشأ الطفولة، إذ أن معرفة الإنسان معرفة حقيقية ودراسته دراسة معمقة لا يمكن أن تكون مجدية ودقيقة ما لم تنطلق بذلك من الطفولة، بوصفها الأساس الأول والصحيح للمكون الإنساني، فالطفل، كما تؤكد حقيقة الوجود الإنساني، هو أبو الإنسان، لذلك لا يمكن أن ندرس ظواهر الإنسان وعوامله، وما يتولّد أو يختص بكل قضايا الإنسان وظواهره البديهية في الحياة العامة، بشكل صحيح ومعتمّق، ما لم ندرس ذلك الإنسان وهو في مرحلة الطفولة، وهذا ما سننطلق منه تحديداً ونحن نتعرّض هنا إلى القضية الحسّاسة والأهم في حياة الإنسان، وهي قضية المواطنة. إذ لا يمكن لهذه القضية أن تنمو وتترسخ في كيان الإنسان، وفي مساحة وعيه وفي وجدانه وفي سلوكه، ما لم نبدأ من هذا الإنسان وهو طفل تحديداً.

إن الطفل في حقيقة الأمر هو الأساس الأول الذي يعد لبنة البناء الإنساني المتنامي والمتصاعد للمجتمع بشكل عام، مثلما يعد الطفل قاعدة انطلاق وتطور لهذا المجتمع، وهو يسعى في طريقه إلى النماء

والتطور، وصولاً إلى تحقيق الصورة المثلى التي يأمل أن تكون عليها حاله في المستقبل، وذلك لأنَّ الطفل من النواحي الإنسانية بصورة عامة، ومن النواحي البيولوجية والسيكولوجية والأبستمولوجية والثقافية بصورة خاصة، هو الأداة الطيبة والفاعلة بيد المجتمع لصناعة هذا المستقبل وصياغته، شكلاً ومضموناً. ولا يتحقق له ذلك ما لم ينهض هذا المجتمع وينطلق أساساً من الطفل نفسه، وبالاعتماد على هذا الطفل وفي محيط قدراته وعوامله، معززاً أسس نهضته وانطلاقته هذه من جملة المحفزات والمعززات والقدرات والدوافع الإنسانية والثقافية والفكرية والحضارية، التي يتطلب منه اتخاذها والاعتماد عليها في مهامه، لإحاطة الطفل بالرعاية الكاملة والاهتمام الواسع، مع إعطاء احتياجاته الأساسية على اختلاف مناحيها الأهمية البالغة، من خلال وضعها الوضع الإستراتيجي من اهتمامات المجتمع ومسؤولياته الإنسانية تجاه الطفل. على أن يسبق ذلك وبشكل أكيد وجاد ومتواصل اهتمام المجتمع بأساليب تربية الطفل، وبرامج ثقافة الطفل الخاصة بشكل دقيق، وإيمانه الأكيد والواسع بهذه الثقافة وإخلاصه لها، وسعيه الدؤوب إلى دعمها وتنميتها على الدوام؛ كونها - أي ثقافة الطفل الخاصة - تمثل المحتوى القيمي والتربوي والإطار المعنوي للصورة الواضحة والحسنة، التي يُرجى من الطفل أن يكون عليها في مجتمعه، إذ أن سلوك الطفل وتصرفه، ونشاطه، وما يبدیه من أفعال وانفعالات، وما يعبر عنه من مواقف واتجاهات، وغير ذلك من طبائع وعادات ومهارات، ما هي إلا إفرازات أكيدة، ومنعكسات طبيعية لنوع الثقافة التي تلقاها هذا الطفل ونشأ على هديها وهدى الأساليب التربوية، التي صاغت القيم السلوكية والتربوية والثقافية لهذا الطفل، في المركب الكلي لثقافة هذا الطفل، لذا فإن ثقافته في هذا الاتجاه تلعب الدور المهم والمباشر والحساس، في تعميق

معاني التربية والتعليم والتلقي الثقافي في شخصية الطفل ومؤثراتها، وذلك من خلال إكساب الطفل القيم والمهارات والخبرات والعادات والتقاليد، وغير ذلك من المكتسبات التي يكتسبها ويتعلمها عبر خطط التنشئة الواسعة وأساليبها وعملياتها باتجاهين متوازنين هما:

1 - اتجاه التنشئة الاجتماعية: وهي التنشئة الأسرية التي يخضع لها الطفل في أدواره الأولى، ونعبرها «التنشئة الخاصة» التي تختص في نطاق الأسرة المسؤولة عن هذا الطفل، وهذه التنشئة تمثل التربية الأساسية والأولية التي يتلقاها الطفل داخل الأسرة في السنوات الأولى من حياته، حيث يكتسب الطفل ويتعلم في ذلك مجمل العادات والتقاليد والمعارف المتعارف عليها في المجتمع؛ إذ هي جزء من ثقافة هذا المجتمع التي تنتقل إلى الطفل ويكتسبها شيئاً فشيئاً، فيتم بذلك تكوين خبراته وقدراته وصياغتها، وفق مبادئ ومحددات وأفكار وقيم ما ينشأ عليها الطفل في إطار التنشئة الاجتماعية في أسرته وفي بيئته الاجتماعية.

2 - اتجاه التنشئة الثقافية: ونعبرها «التنشئة العامة» التي تنطلق باتجاه الطفل من موجهات متعددة من المجتمع بصورة عامة، وهذه التنشئة هي التنشئة التي يتعلم الطفل من خلالها مجمل عناصر الثقافة المجتمعية، إلى جانب العناصر والمفاهيم الخاصة بثقافته. وتتوسع مجالات هذه التنشئة وعناصرها لتشمل كل ما من شأنه تعميق شخصية الطفل الثقافية والتربوية والاجتماعية والتعليمية والوطنية والعلمية والإبداعية والمعرفية الأخرى، كالمعارف المتنوعة والفنون على اختلاف اتجاهاتها، والآداب والمواهب الإبداعية الأخرى، وغير ذلك من المكونات والعناصر التي تتماهى في جوانب عديدة منها، مع مكونات التنشئة الاجتماعية بكل

عناصرها وأساليبها، حيث تتفق وتتناسق معها في تنشئة الأطفال اجتماعيًا وثقافيًا، وبهذا التناسق الموضوعي يصح لنا أن نطلق على هذه التنشئة تسمية موحدة هي: «التنشئة الاجتماعية والثقافية»، التي تشكل في معناها، وفي مؤثراتها أساس النماء الاجتماعي والثقافي للطفل، وهذا النماء يشكل المدخل الواضح للدخول إلى معالم شخصية الطفل الثقافية.

من هنا ندرك أن شخصية الطفل وسلوكه العام وقيمه الأخلاقية والاجتماعية تحددها عناصر الثقافة التي نشأ عليها وعلى مؤثراتها، ولا تحددها عناصر التربية والتعليم فحسب، كما يعتقد البعض؛ وذلك لأن الثقافة أشمل من التربية والتعليم، وما التربية والتعليم إلا جزء من المركب الكلي للثقافة. وعلى هذا الأساس، فإننا إذا ما أردنا - على سبيل المثال - أن نرسخ قيمة من القيم العليا في ذات الطفل وفي مفاصل شخصيته، فعلينا، أولاً: أن نشيع هذه القيمة ونرسخها في ثقافة هذا الطفل لكي تسهل علينا في الخطوة التالية مهمة تعليم هذه القيمة للطفل، وتربيته على هديها، بشكل علمي ومؤثر، وهو ما يقتضي منا في المقام الأول الاهتمام بثقافة الأطفال على أكمل وجه. وإذا ما تحقق لنا ذلك وحققنا أعلى درجات الاهتمام في هذا الاتجاه، فإننا سنحقق أهداف التربية والتعليم؛ لأن هذه الأهداف هي من أساسيات الأهداف الكلية للثقافة.

بهذا الإدراك لا بُدَّ من أن ننطلق من الوظائف والأهداف الكلية لثقافة الأطفال لتحقيق وظائف التربية والتعليم وأهدافها وترسيخها، تلك التي يقع الطفل تحت تأثيرها، ويخضع لها على مدار الوقت في مؤسسات الإخضاع التربوي والتعليمي والثقافي والاجتماعي، التي تمثلها، وتمثل لها -

في الغالب - المؤسسات الأسرية والتربوية والتعليمية والثقافية والاجتماعية، التقليدية العاملة في المجتمع، التي تقع عليها مسؤولية إعداد اتجاهات الطفل ومهاراته وخبراته وصياغتها وتهذيبها وتنميتها، على وفق المبادئ والقيم والاتجاهات التي تقوم عليها مبادئ ثقافة المجتمع العامة، وثقافة الأطفال الخاصة وأساسهما.

إن إدراكنا لحقيقة البنية العامة لثقافة الأطفال سيقودنا إلى السير في الاتجاه الصحيح، نحو سلوك السبل الواضحة لترسيخ ما نريد ترسيخه وتعميقه من قيم وخبرات ومهارات ومعارف في قواعد بناء الطفل، والإسهام الفاعل والمؤثر في نماء قدراته واتجاهاته المعرفية، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بزرع القيم والخبرات والمعارف ذات الشأن الكبير، والأهمية البالغة والضرورة الملحة في حياة الطفل من مختلف اتجاهاتها وترسيخها. وهذا الأمر يقودنا - بالضرورة - إلى الاستعانة بالخبرات والوظائف التربوية والتعليمية داخل البنية الموضوعية للمؤثرات الثقافية وهي تؤدي دورًا تربويًا تعليميًا، يتأطر بإطار ثقافي. ففي هذا الاتجاه لا يمكن لثقافة الأطفال أن تتكامل وتتصاعد بمؤثراتها وتأثيراتها في الطفل، ما لم تنطلق في عناصرها من الوظائف والخبرات والغايات التربوية والتعليمية، وتنجح في أداء ما تضطلع به من مهام متعددة، تبرز في المقدمة منها مهمة ترسيخ قيمة المواطنة في وجدان الطفل، وفي مجمل مفاصل منظومته العقلية والنفسية والانفعالية والسلوكية.

أسوق هذا التمهيد لما أريد أن أبدأ فيه تقديم البحث هنا، لأدخل مدخل التقديم لما هو أساسي وضروري في حيثيات البحث ومشكلته المتعلقة بالمواطنة، إذ لا أحد ينكر ما للمواطنة من أثر وتأثير في تحديد

سمات الإنسان ومعناه في إطار وجوده الإنساني والمادي والمكاني بصورة عامة، وفي تحديد سمات هويته الثقافية بصورة خاصة. إذ تدخل المواطنة بمعناها الدقيق ومفهومها الحقيقي في إبراز أكثر الجوانب أهمية ووضوحًا في شخصية الإنسان، حيث تسعى الثقافة العامة ومجمل أساليب التربية والتعليم إلى ترسيخ روح المواطنة ومعناها في وجدان الإنسان وفي سمات شخصيته، ابتداءً من سنواته الأولى في مرحلة الطفولة.

إن ترسيخ مبادئ المواطنة وقيمها وروحها في وجدان الطفل يشكل هدفًا أساسيًا لكل من الثقافة والتربية والتعليم، وهذا ما نسعى إلى الكشف عنه وتوضيحه هنا، ولعلنا في هذا الاتجاه لا نبالغ إذا قلنا: إن مهمة ترسيخ روح المواطنة في وجدان الطفل هي مفتاح الدخول، أو السبيل الواضح الذي يقود إلى تحقيق الغايات والمهام المتعددة التي تسعى إليها وظائف ثقافة الأطفال، مثلما تسعى إليها وظائف التربية والتعليم العام في قواعد إعداد الطفل وتعليمه وتنميته من كل النواحي.

ولكي نكون أكثر وضوحًا ودقة في دراسة المواطنة والتعرف عليها لا بدّ هنا من التعرف على أهمية البحث في قضية المواطنة.

* أهمية البحث في المواطنة:

تأتي أهمية البحث في المواطنة لعدة اعتبارات تنطلق من:

1. أهمية المواطنة وحساسيتها والحاجة إليها في تعميق أواصر الارتباط والانتماء الصميمي بين الفرد ووطنه.

2. تبرز أهمية البحث من الأهمية البالغة للمرحلة العمرية التي يتوجه إليها البحث وهي مرحلة الطفولة التي تشكل أساس بناء الإنسان وتكوينه، وفيها تبدأ الخطوات الصحيحة والمؤثرة لإعداد الطفل وتهيئته لاكتساب كل مفردات الوطن والمواطنة وأساسياتهما وتعلمهما بروح إيجابية.

3. تأتي أهمية البحث من أنه يتعرض لأهم القضايا والمفاصل التي تتطلبها الآليات العلمية في تربية الطفل وتعليمه مبادئ الوطنية وأصولها، وتعمل على الاستجابة الصحيحة لأبرز هذه المتطلبات وطرحها لتكون دليل عمل أمام الأسرة والمدرسة والمجتمع في سعيهم الحثيث إلى تعليم الطفل أصول الوطنية والمواطنة ومبادئهما.

وعلى هذا الأساس يأتي مبحثنا في هذا الاتجاه ليعزز ما جاءت به الدراسات والبحوث العلمية السابقة من أفكار ومبادئ وطروحات وتوصيات بأهمية دراسة الأسس العلمية للمواطنة وضرورات تعليمها للطفل من كل الاتجاهات والمحاور، والاستجابة الكاملة لمتطلبات تعليم المواطنة وخصوصيات هذا التعليم وأثره في ثقافة الأطفال من خلال طرح بعض التساؤلات المهمة في هذا الاتجاه؛ من قبيل التساؤل عن ماهية الوطنية والمواطنة، وكيف نحدد مفهومها وكيف نفهمها ونتفاهم معها، وما الخطوات والإجراءات العملية الصائبة التي يجب اتباعها واتخاذها في

سبيل تربية المواطنة وتعليمها وغرسها في نفس الطفل، وكيف يمكن لثقافة الأطفال أن تعزز وترسخ مفاهيم المواطنة الحققة ومبادئها وأفكارها وقيمتها وعاداتها في مفاصلها، وكيف تعمل على تناميها وترسيخها في سلوك الطفل. وبعد، ما هو المطلوب من المؤسسات الأسرية والتعليمية والتربوية والاجتماعية والثقافية والإعلامية وغيرها من المؤسسات الأخرى في المجتمع التي يتحتم عليها أداء واجب إشاعة مبادئ ثقافة الأطفال؛ وإسناد فاعليتها الكبيرة في كل ما يتعلق بتعليم المواطنة وتربيتها لدى جمهور الأطفال؟

كل ذلك وغيره سنحاول دراسته وبحثه والإجابة عن مجمل ما طرحه من تساؤلات في مبحث هذا الفصل. وقبل ذلك لا بُدَّ من الحديث بإيجاز واضح، عن ماهية ثقافة الأطفال وأهميتها؛ كمدخل مهم لا بُدَّ منه للولوج إلى عوالم ترسيخ وتعليم المواطنة وتعزيز مبادئها وقيمتها وغرسها في نفس الطفل.

ماهية الثقافة وتفرعاتها التربوية في المجتمع

كما هو معروف، فإن لكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية ثقافته الخاصة، التي يتسم بها ويعبر من خلالها عن وجوده الإنساني والثقافي والاجتماعي؛ وذلك لأن الثقافة بشكل عام تعد سمة إنسانية خالصة تختص بالإنسان دون غيره، ووجدت بوجود الإنسان ولأجله، وهي بهذا المعنى، كما تذهب العالمة الأنثروبولوجية الشهيرة «مارغريت ميد Mead.M» تمثل لهذا الإنسان الكل المنظم المتكامل الذي تستحدثه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائها عبر المشاركة في الأعراف والتقاليد؛ هؤلاء الأبناء الذين سيصبحون أعضاء في مجتمعهم، وهي لا تشمل الثقافة والعلوم والأديان والفلسفات فقط، بل الجهاز التكنولوجي والطرق والسياسة وحتى العادات اليومية¹.

والثقافة بحسب تحديد «مالك بن نبي» هي: «مجموعة الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته، وتكوّن العلاقة التي تربط سلوك الفرد بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه»².

أما الثقافة بحسب تعريف «رالف لينتون Linton.R» فهي: «تنظيم للسلوك المكتسب، ونتاج هذا السلوك، ويشترك أفراد مجتمع معين في مكوناتها الجزئية، وتنتقل عن طريق هؤلاء الأفراد»³.

والثقافة من وجهة نظر أخرى، كما يفسرها «معتوق المثناني» هي الإطار الذي يجمع طابع التنوع الذي صنعه الإنسان، فهي بذلك تختلف من جيل إلى آخر ومن فترة إلى أخرى، حيث تترك الثقافة السائدة في أي مجتمع يعيش فيه الفرد بصماتها على شخصيته وسلوكه، فيعمل بعاداتها

ويتبع تقاليدها، إذ يكتسب الفرد بالتدريج اللغة التي يتكلم بها أفراد ذلك المجتمع، والعقائد التي يعتقدون فيها، وكذلك يكتسب المهارات ووجهات النظر، والقيم الخلقية، وآداب المعاملة والاتجاهات، وكل أنماط سلوكه بوجه عام 4.

وعلى هذا الأساس، فإن الثقافة بهذا المعنى قد أخذت بالتطور وراحت تتوسع في معناها، وفي مفهومها لتصبح «طريقة شاملة للحياة» مثلما ذهب إلى هذا المعنى بهذا التحديد «ت. س. إليوت» بعد أن اعتبر الثقافة «طريقة شاملة على جميع المناشط والاهتمامات المتميزة لشعب ما» 5.

ندرك من ذلك أن سمة الثقافة، وطريقتها المثلى هي التي تطور أسلوب حياة المجتمع، فتقود أفراد هذا المجتمع إلى إدراك ما هو أكثر فائدة وتطوراً لأساليب حياتهم، مثلما تقدم لهم العون في فهم التطور الإنساني. وهذا العون الذي تقدمه الثقافة لأفراد المجتمع هو الذي يقود إلى فهم الكمال الإنساني وتفحصه؛ لأن الثقافة هنا تعني دراسة الكمال وقياسه. ولكونها هكذا فهي، بحسب وصف «ماثيو أرنولد» تقودنا لأن نفهم الكمال الإنساني الحقيقي فهماً عميقاً، باعتباره كمالاً متناسقاً يطور إنسانيتنا من جميع جوانبها، وهو كمال شامل يطور مجتمعنا بأسره 6، شرط أن تنطلق في ذلك من فهم حقيقي لقيم الثقافة الحقيقية واتجاهاتها ومعاييرها وعناصرها ومدى تناسق عمومياتها وفرعياتها في مدار المجتمع بشكل عام وفي خصائص الفرد وإنسانيته بشكل خاص، والذي يمكن تفحصه من خلال مدى اهتمامنا وعنايتها الفائقة بالثقافات الفرعية لثقافة المجتمع، التي منها على وجه الدقة والخصوص «ثقافة الأطفال» بوصفها

الثقافة الفرعية الأهم والأبرز لثقافة المجتمع، التي تشكل في إطارها العام قاعدة انتماء وتعزيز و نمو دائم لثقافة المجتمع إذ لا يمكن لهذه الثقافة- أي ثقافة المجتمع أن تتطور وتتعزيز وتنمو في المناخ الصحيح، ما لم تأخذ «ثقافة الأطفال» مجالها الواسع من النشاط والرعاية والاهتمام والنمو داخل البنية العامة للمجتمع، وتأخذ سعتها وفعاليتها وأثرها المؤثر داخل محيطها الأساس الذي هو محيط النماء الاجتماعي والثقافي والإنساني العام للمجتمع، فعلى أن ندرك ذلك. مثلما علينا إدراك الحقيقة الموضوعية لأسس البناء الإنساني، التي تشير في منطوقها ودلالاتها إلى أن الطفل في حقيقته هو أبو الإنسان، وهذا الطفل هو الذي يجدد المجتمع ويتواصل معه، ويمده بالنماء والعطاء الدائم.

من هنا علينا أن ندرك أيضًا، ونؤمن إيمانًا قاطعًا، أن ثقافة الأطفال تمثل الروح المتجددة لثقافة المجتمع، وهي خط التواصل الثقافي بين الأجيال وحاملة التراث الثقافي من جيل إلى جيل آخر، بذهنية متجددة ومتقدمة، وهذه حقيقة لا يمكن تجاهلها أو القفز من فوقها.

ومن هذا الإدراك يمكن القول: إن ثقافة الأطفال بمفهومها، وخصائصها، واتجاهاتها، ومعاييرها تشكل جزءًا أساسيًا ومهمًا من ثقافة المجتمع، وتشاركها في صفات عدة، إلا أنها تختلف عنها تمامًا بجوانب كثيرة، وفروق عديدة تحتملها طبيعة مرحلة الطفولة وخصائصها التي تختلف عن طبيعة المراحل الإنسانية الأخرى وخصائصها في كثير من الجوانب والطرق وأساليب التعبير والسلوك العملي، وغير ذلك من الخصائص التي لا نريد الخوض فيها الآن. والمهم، ما دام الأطفال «ليسوا مجرد راشدين صغار، فإن لهم قدرات عقلية وجسمية ونفسية واجتماعية ولغوية خاصة بهم، وما دامت لهم

أنماط سلوك متميزة، وحيث أنهم يحسون ويدركون ويتخيلون ويفكرون في دائرة ليست مجرد دائرة مصغرة من تلك التي يحس ويدرك ويتخيل ويفكر فيها الراشدون؛ لذا فإن ثقافة الأطفال ليست مجرد تبسيط أو تصغير للثقافة العامة في المجتمع، بل هي ذات خصوصية في كل عناصرها وانتظامها البنائي، وتظهر في ثقافة الأطفال الملامح الكبيرة لثقافة المجتمع. وفي العادة، فالمجتمع الذي يولي أهمية كبيرة لقيمة معينة تظهر في العادة في ثقافة الأطفال⁷. وهي القيمة التي تؤطر علاقة ثقافة الأطفال بثقافة المجتمع وتعزز من صلتها وأصالتها، لأنها تمثل القاعدة القيمة التي تُبنى على أساسها بنية ثقافة الأطفال، إذ أن هذه البنية لا يمكن لها أن توجد ما لم توجد الثقافة العامة للمجتمع التي تمثل حسيبة التراث الثقافي للمجتمع.

إن الحرص على التراث الثقافي للمجتمع والحفاظ عليه وتعزيزه ليظل حيًا ومتواصلًا بين الأجيال، شكل أحد العوامل المهمة التي دفعت نحو بلورة الاتجاه إلى تكوين ثقافة خاصة للأطفال، تأخذ بخصائص مراحلهم العمرية وسماتهم النفسية والإدراكية، انطلاقًا من التراث الثقافي للمجتمع بكل عمومياته وخصوصياته في سلم الثقافة السائدة. وساعد ذلك على بلورة مفهوم «ثقافة الأطفال» في المجتمع، لوعيه بضرورة هذا الاتجاه في الثقافة، وأهمية أن تكون هناك ثقافة «فرعية موجهة» توجيهاً خاصاً ومدرّساً داخل ثقافة المجتمع؛ تلك الثقافة «المفتوحة على كل الاتجاهات والقيم والمناحي السلوكية والأخلاقية والتربوية والاجتماعية المختلفة؛ وذلك لتأمين تأثيرها وفعاليتها في الأطفال بشكل خاص»⁸، ولتأخذ هذه الثقافة أهميتها الخاصة وقدرتها الواضحة في الوصول إلى وجدان الطفل ونوازعه النفسية، وقدراته الذاتية والتأثير فيها بوضوح، من خلال عمليات تنشئة الطفل وخططها وبرامجها وإعداده وتهذيبه على وفق ما يريده له المجتمع.

وإلى جانب هذا العامل هناك عوامل أخرى عديدة لها وجودها ومؤثراتها في تكوين ثقافة خاصة بالأطفال وإيجادها، منها «نظرة المجتمع نفسه إلى الطفولة، ووسائله في نقل الثقافة إلى الأطفال، ومدى القداسة التي يخلعها على بعض عناصر ثقافته التي يرى أن من اللازم أن يتبناها الأطفال، وطبيعة نظمه الاجتماعية والاقتصادية وآماله. أي أن ثقافة المجتمع ترسم- إلى حد كبير- الإطار العام لثقافة الأطفال»⁹. إلا أن هذا الإطار له خصوصيته اللغوية والفكرية والنفسية والاجتماعية، التي تتصف بصفات الطفولة وتستجيب لها، ومنها تستمد المقومات الأساسية في بناء الثقافة الحقيقية، الخاصة بجمهور الأطفال التي يعول عليها المجتمع في منهجية برامجهم وخططه المختلفة؛ تلك التي تستهدف تهذيب الأطفال وإعدادهم لحمل رسالته الإنسانية إلى المستقبل. من هنا فقد شكل الاهتمام بالطفل وحاجاته الأساسية ومنها الحاجات الثقافية، هدفًا إنسانيًا وحضاريًا كبيرًا للمجتمع ووجود ثقافة خاصة وموجهة للأطفال في إطار «المخيلة الجمعية» وفي المفاصل الثقافية والإعلامية والتربوية والاجتماعية للمجتمع؛ يعكس ويوضح الانطباع الكامل عن الوعي المتقدم لهذا المجتمع بخصائصه الإنسانية وتفرعاتها الثقافية.

لذلك فإن التشديد على أهمية وجود «ثقافة الأطفال» وضرورات الاهتمام بها وإحاطتها بالقدر الذي تستحقه من العلمية وآليات النماء الإنساني لإشاعة السلوك الإيجابي في عموم مفاصل الحياة؛ يأتي من إدراك المجتمع لضرورات هذه الثقافة وحاجته إليها، وإهمال هذه الثقافة وعدم النظر إليها بجدية وأهمية سيحدث أكثر من خلل في مفاصل الحياة، وحتماً سيؤدي ذلك إلى إعاقة النمو الثقافي للطفل ويدفع إلى اتساع رقعة

السلوك السلبي في أكثر من بنية من البنى الاجتماعية والثقافية والتربوية للمجتمع.

وفي هذا الاتجاه لا يمكن إنكار الجانب الاقتصادي ومؤثراته على البنية الثقافية للطفل ونوعية التنشئة الاجتماعية والثقافية التي ينشأ عليها، فهذا الجانب يشكل عاملاً أساسياً من عوامل تأخر النمو الثقافي واضطرابه إذا ما تراجع في فاعليته الاقتصادية الإيجابية. لذلك نجد أن الطفل الذي يعاني جملة من المعاناة الاقتصادية والاجتماعية، وتحيطه جملة من الظواهر السلبية في أشكالها المختلفة، ويعاني من التفكك الأسري، وفاقدًا لبعض مستلزماته التربوية والحياتية، لا يمكن له أن يتجه إلى تنمية قدراته الثقافية، وذلك لأن المشكلات التي تعصف في المجتمع، جراء السياسات الخاطئة وشيوع الأساليب القهرية في الفكر والتربية والثقافة في أركان المجتمع من شأنها أن تضغط على وعي الطفل وعلى منظومته العقلية والانفعالية والغرائزية، وبالتالي تعمل على تعويق بنيته الثقافية والفكرية والسلوكية وتنذر ب بروز الظواهر السلبية في قدراته ومكوناته؛ ما يجعله غير قادر على تكوين شخصيته الثقافية وعدم إدراك ماهية ثقافته الخاصة وحقيقة هذه الثقافة في وجوده الإنساني»¹⁰.

وهنا يتطلب من المجتمع بأفراده وجماعاته ومؤسساته كافة أن يعمل على ترسيخ مفاهيم ثقافة الأطفال وقيمها في وعي الطفل، وتهيئة الأجواء الصحيحة على وفق القياسات الخاصة لانتعاش ونمو هذه الثقافة لتأخذ دورها وفاعليتها في البيئة السليمة للطفل.

لذلك لا بد من إدراك حقيقة ثقافة الأطفال وماهيتها إدراكًا علميًا كاملاً، والتعامل معها بدقة على وفق هذا الإدراك، مع ضرورة الاهتمام

بمقاساتها ومحدداتها القيمية والمعرفية، مع تحديد اتجاهاتها وعناصرها، وأثر كل ذلك في قدرات الطفل وانفعالاته واتجاهاته، لكي يُصار إلى توجيه ثقافة الأطفال الوجه الصحيح الذي يجعلنا نجني ثمارها في مساحة الطفل الشخصية والسلوكية، ونرسخ من آثارها وتأثيراتها في قدراته وفي انفعالاته الداخلية.

مصدرية ثقافة الأطفال

إن أولى الخطوات في هذا المجال - أي مجال إدراك حقيقة ثقافة الأطفال - تبدأ من خلال إدراك المصادر الأساسية التي تتشكل منها هذه الثقافة، وحقيقة الإدراك الدقيق هنا يشير إلى أن المصادر الأساسية لثقافة الأطفال تتشكل من اتجاهات متعددة واسعة التنوع والتوزع في مناحي الحياة المادية والمعنوية التي تنعكس جميعها على قدرات الطفل وحواسه ومدركاته؛ حيث تبدأ هذه المنعكسات تأثيرها المباشر- السلبي أو الإيجابي- في إحساس الطفل، وعند إحساسه بها تبدأ عملية القبول أو الرفض لها من خلال قيمة ما تقدمه هذه المنعكسات للطفل وقوتها. لكنها في طبيعتها الكلية تشكل ثراءً متواصلًا لعناصر الثقافة في محيط الطفل العام، وذلك من خلال الاتصال الشخصي المباشر بهذه العناصر أو من خلال حركته ونشاطه وتفاعله مع الأسرة أو مع الجماعة في محيط البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها بكل قدراته وهو هنا يتأثر سلبيًا أو إيجابيًا بكل ما يتصل به أو يصله عفوياً من عناصر الثقافة السائدة التي يلتقطها أو يكتسبها عبر وسائل معينة. وفي كل الحالات فإن قدراته العقلية هنا تأخذ بالتفاعل مع المحيط المعرفي الذي ينشط عمليات الإدراك والتخيل والتفكير باتجاه التجاوب مع العناصر الثقافية، وحصول هذه العناصر على درجة من الرسوخ في ذات الطفل، لذا فإن الطفل الذي تنتبه حواسه إلى موقف ما في الشارع يدفع حواسه هذه إلى تنبيه قوته البصرية والسمعية وقواه العقلية والغرائزية والإدراكية إلى التوجه العام إلى هذا الموقف ومراقبته والتقاطه، وبالتالي طبعه في مخيلته التي تدفع بتفكيره إلى التعامل معه

وإدراكه وتأويله وقياسه، وبالنتيجة فإن هذا الموقف بطبيعته قد تحول إلى مصدر من مصادر إدراكه الثقافي والمعرفي.

كذلك لدى سماع الطفل لأغنية ما في الشارع أو في البيت برغبة منه أو دونها، تندفع حواسه إلى تنبيه قوته السمعية إلى احتواء هذه الأغنية بإيقاعها وكلماتها، وطبعها في مخيلته وفي قواه اللفظية والصوتية التي تدفعه - في الغالب - إلى ترديدها وتقليد حركتها، لتضيف له قيمة ثقافية «بغض النظر عن قيمها الإيجابية أو السلبية أو مدى توافقها مع قدراته»، المهم أنها أخذت فاعليتها إلى مدركاته وقدراته وأصبحت مصدرًا أو جزءًا من ثقافته وأخذت فاعليتها في انفعالاته ومدركاته وسلوكه.

كذلك الحال بالنسبة لمشاهدة الطفل السينمائية أو المسرحية أو التلفزيونية، فجميع هذه الاتجاهات في المشاهدة هي مصادر أساسية لثقافته العامة؛ لذلك وجب أن يكون هناك صمام أمان للطفل من التأثيرات السلبية للثقافة العامة ومصادرها المتنوعة، وصمام الأمان هنا هو تقنين الثقافة الموجهة للطفل وتحديد مصادرها الخاصة بتقنيات عالية، وبموجهات محددة تخدم وعي الطفل وقدراته¹¹.

من هنا أمكن تحديد ثقافة الأطفال من رافدين أساسيين؛ ينصب الأول من «معناها التقليدي» وينصب الثاني من «معناها العلمي الشامل والدقيق»، حيث يجسد الأول معطيات الرافد الثاني ويتفاعل معه في تقديم القيم الثقافية للطفل، ويعين الرافد الثاني معطيات الرافد الأول وهكذا. ودون هذا التفاعل والعون وهذا التجاوب بين الرافدين بعضهما للآخر تصبح وظائف كل منهما بمعزل عن الآخر وبعيدًا عن مسؤوليته في التأثير الثقافي. لذلك يتطلب من الرافدين أن تكون العلاقة الموضوعية بينهما

علاقة مشتركة تتفاعل وتنشط في واقع الطفل وفي محيط وعيه وحواسه وقدراته وسلوكه، كونها - وهذا ما هو مطلوب منها- تنطلق من خواصه وتشتغل في هذه الخواص لتمده بعناصر القوة والفاعلية والمعرفة والتنمية المتواصلة، في إطار خاص ومنهجية خاصة لا تخرج عن قدراته وأطواره واستجاباتها الموضوعية لما هو متوافق معها من مغذيات الثقافة، التي تأتي من نشاط الرافدين الثقافيين في واقع الطفل.

وللوصول إلى العمق المعرفي لكل رافد من رافدي الثقافة سندرك أن الأول في معناه التقليدي يأتي من جملة النشاطات الإبداعية المركبة من مجموعتين أساسيتين، تختص الأولى بالأجناس الأدبية التي تنبثق من فنون الكتابة للأطفال، والتي يشكل «أدب الأطفال» سمتها الأساسية، بوصفه المنتج الفعال لعناصرها، من شعر وقصة وحكاية ومسرحية ومجمل النصوص الأدبية الأخرى التي تدخل في مفاهيم الكتابة الأدبية. أما المجموعة الثانية فهي تختص بالأجناس الفنية التي يبرز منها «المسرح والسينما والأغنية وبرامج الإذاعة والتلفزيون» وغيرها. ومن بين هاتين المجموعتين تظهر الكتب والمجلات والصحف والمؤسسات الثقافية والإعلامية ودور العرض والنوادي الثقافية والفنية الخاصة بالطفل، وغيرها من الوسائل الإعلامية الحديثة التي تعد من المصادر الثقافية ومن وسائل اتصال الطفل بثقافته.

أما الرافد الآخر الذي يرفد ثقافة الأطفال وتتشكل منه هذه الثقافة وعناصرها، بالمعنى العلمي والفكري الدقيق، فهو يأتي من مجموعة القيم والعادات والتقاليد والأعراف والأخلاق والسلوكيات والعلوم المختلفة والمعارف والأنظمة الموروثة في المجتمع التي يتعلمها الطفل ويكتسبها في عمليات التربية والتعليم والتثقيف والتكيف الذي ينشأ الطفل في أحضانها.

لذا فإن ثقافة الأطفال بهذا المعنى تأتي بمفهومها الشامل من مجموعة الموروثات والمستجدات المضافة إلى هذه الموروثات، التي تعزز الموروثات وتضيف إليه كل جديد يستحق الإضافة ويساعدها ويوسع من مجالاتها وقيمها الثقافية التي تعزز قيمة الطفل الثقافية وتبلور هويته الثقافية»¹².

إلى هنا نكون قد أدركنا ماهية ثقافة الأطفال وعناصر تشكيلها بالقدر الذي يسمح به البحث هنا؛ حيث تقصدنا الدخول في هذا الاتجاه الذي يتيح لنا الدخول الواسع إلى مجالات القضية التي نبحث في جوانبها هنا، وهي قضية المواطنة وتعليمها للطفل من خلال ترسيخ مفاهيمها وقيمها في ثقافة الطفل، إذ إننا ندرك تمام الإدراك أن تعليم المواطنة للطفل وتعميقها في وجدانه وفي ثقافته لا يتم بشكل صحيح وإدراك حقيقي ومسؤول؛ من دون أن ندرك حقيقة ثقافة الأطفال وماهيتها، ونحرص على تعميقها وإدراك معانيها وقيمها في محيطنا الاجتماعي وفي حقيقة وجود الطفل من كل الاتجاهات.

وعلى هذا الأساس جاء بحثنا في هذا الاتجاه، وصولاً إلى المبتغى الذي نريد الوصول إليه هنا من خلال دراسة المواطنة والبحث في طرائق تربيتها وأسسها وتعليمها للطفل، وأثر ذلك في ثقافة هذا الطفل.

ولكي نتعمق أكثر في هذا المجال، واستكمالاً لما بدأناه من منحى ومدخل في عوالم ثقافة الأطفال، علينا أن نبحث هنا علاقة التربية والتعليم ومناهجها بثقافة الأطفال.

تفاعل التربوي والثقافي في ترسيخ المواطنة

بدايةً يتطلب منا إذا ما أردنا تعليم الطفل معلومة من المعلومات أو معرفة من المعارف أن نحدد المسار الثقافي للطفل، وطبيعة المكونات الثقافية لهذا الطفل، وما يجب أن تنهض به وسائلنا وخططنا وبرامجنا التربوية والتعليمية والثقافية في قواعد الطفل ومحيطه، من أجل الوصول الحقيقي والمؤثر إلى وجدان هذا الطفل وقدراته، وفهم طبيعة الطفل الثقافية والاجتماعية والتربوية.

يتطلب منا كل ذلك قبل أن نُقدم على تعليمه تلك المعلومة أو المعرفة تعليمًا تقليديًا، قد يقصر وقد لا ينتج النتائج المرجوة، وبخاصة إذا ما انطلقت أساليب هذا التعليم في مجمل عمليات التربية والتعليم من محددات معينة وانحصرت في إطار ضيق في أداء وظيفته التربوية والتعليمية.

إذ أن الأداء الأمثل في هذه الوظيفة يتطلب من القائمين عليها أن لا ينزلوا عن طبيعة المناخ الثقافي وعناصره وتأثيراته في إسناد الوظائف التربوية والتعليمية، فمن المفيد لهم في هذا المجال الاستعانة بوسائل الثقافة وعناصرها ووسائلها في إنعاش وسائل التربية والتعليم وعناصرها ووسائلها مثلما ينعكس الحال في هذا المجال، فيتطلب من المثقفين والمعينين بإنعاش ثقافة الأطفال من منظرين وباحثين ودارسين ومنتجين مبدعين، الاستعانة بما هو متقدم ومؤثر من وسائل التربية والتعليم وعناصرها ووسائلها وإدخالها في البنى الثقافية.

من هنا فإن العلاقة بين التربوي والثقافي علاقة لا انفصال أو انفصام

بينها، وهي علاقة مشتركة تُقدّم على التداخل الموضوعي وحتى الوظيفي أحياناً بين العناصر والوسائل لكل منهما، لذلك نذهب دائماً إلى التأكيد على ذلك عندما يتعلق الأمر بالتنشئة الاجتماعية للطفل فنخرجها من بعدها الأحادي إلى بعدها الثنائي الواسع، فنسميها «التنشئة الاجتماعية والثقافية» إذا ما أردنا التوسع في تنشئة الطفل من كل الاتجاهات والأبعاد، وتعمقنا أكثر في ربط التربوي والتعليمي بالثقافي في الوظائف والوسائط والمستلزمات.

ومع ذلك هناك من لا يدرك هذه الحقيقة واتجاهاتها الموضوعية والمعرفية مثلما لا يدرك مدى العلاقة العضوية بين الثقافي والتربوي ومؤثر كل منهما، فتراه يعتقد بالمؤثر التربوي والتعليمي ويوليه القداسة التي يستحقها، ولا يعتقد بالمؤثر الثقافي وقوته بقدر من الأهمية التي يعتقدها بالمؤثر التربوي أو التعليمي، بل إنه في بعض الحالات ينكر دور المؤثر الثقافي وأثره في إثراء قدرات الطفل وشخصيته ودعمها.

ومن هنا تبدأ المشكلة والخطورة على كيان الطفل الثقافي، فهذه الإشكالية الخطيرة والكبيرة قد أثرت كثيراً في بنية الثقافة وعوّقت نموها في شخصية الطفل، مثلما أثرت في بنية التربية والتعليم والتنامي الشخصي للطفل، وهذه الحال تتطلب منا البحث عن الحلول وإيجاد المعالجة.

إننا ندرك تمام الإدراك أن لكل من التربية والتعليم مفهومه الخاص، إلا أننا لا يمكن أن نفصلهما عن الثقافة أو نفصل الثقافة عنهما؛ فالتربية كما أكد العلماء «أهم من التعليم، وأن التعليم نمط من أنماط التربية، وللتربية أشكالها الكثيرة، وكذلك التعليم له صيغ متعددة»¹³. وهذه الصيغ يتم اعتمادها من وعي المجتمع ومن ثقافته الوطنية وآلية تطور هذه الثقافة،

وعلى هذا الأساس يتأكد لنا أن الثقافة أوسع وأشمل من التربية بدليل «أن للتربية منهجًا هو وسيلتها، وهدفه مساعدة الأطفال على كسب ما يناسبهم من خبرة السابقين التي تضم المعلومات وتطبيقاتها وما يتصل بها من مهارات، كما يساعدهم على كسب الاتجاهات والقيم والمثل العليا وأساليب التفكير وأنماط السلوك المناسبة، وهذا المنهج هو أداة المجتمع لعكس ثقافته»¹⁴ على الأطفال في العمليات التربوية والتعليمية.

ولكي يكون هناك تناسق موضوعي وعلمي مؤثر بين التربية والثقافة، ويعكس فاعليته على قدرات الطفل وعلى مجمل اتجاهاته النفسية والشخصية، لا بُدَّ «أن يكون هناك تفاعل موضوعي بين المنهج التربوي وعناصر الثقافة لتفعيل الواقع العلمي والحضاري للمجتمع، ينطلق أساسًا من امتثال التربية بأساليبها القديمة وأساليبها الحديثة لروح التراث الثقافي، واستجابة لعوامل النهوض والتجديدات العصرية في إيضاح الوعي والمحفزات الإدراكية والابتكارية والتجديدية في النظرة والفكر والسلوك وتوسيع مدياتها في المجتمع للوصول بأفراده إلى تتبع الأسس العلمية من مؤهلات وتخصصات واستنتاجات لتفعيل المخيلة والإدراك والخيال، وإيصال مستوياتها إلى روح الابتكار والإبداع الذي يوضح حقيقة التربية وأبعادها في التعليم، وفي التلاقح العلمي مع عناصر الثقافة العلمية والاجتماعية بكل مستوياتها وتشعباتها؛ لأن النتائج المتوقعة في هذه العملية هي نتائج التفاعل المشترك بين التربية والثقافة»¹⁵.

وعبر هذا الإدراك يمكن قياس قيمة التفاعل الحاصل بين التربية والثقافة من خلال القيم والأفعال السلوكية والأخلاقية واللفظية والاجتماعية والانفعالية التي يبديها الطفل في العادة، على مدار الوقت في محيط بيئته

الأسرية والاجتماعية، ففي هذا الاتجاه تتجلى لنا شخصية الطفل في واقعها الحقيقي بكل وضوح ومن عدة اتجاهات، وبخاصة عندما نربط مناهجنا التربوية بالواقع الحي للطفل؛ بحيث تنطلق هذه المناهج من هذا الواقع وتتفق معه بوعي كامل وبإدراك حقيقي لقيمة المنهج التربوي ووظيفته واشتغالاته الحية في الواقع الثقافي وتفاعلاته الاجتماعية. ويتحقق هذا التفاعل من خلال «ربط المنهج التربوي بمشكلات الحياة وإعطاء الأطفال فرصة انتقاء المفضل من الثقافة، وترك غير المرغوب فيها وذلك بالتوجيه والإرشاد وبخاصة في المرحلة التعليمية الدنيا، وفي ضوء خصائص النمو النفسي بجميع جوانبه»¹⁶. وعلى هذا الأساس يمكن الحصول على النتائج الجيدة شريطة أن نبتعد بصيغ التوجيه والإرشاد وأساليبها عن الجمود التربوي وصيغه التقليدية التي تتحدد بالأوامر والنواهي المباشرة والمترسخة -عادةً- في العقلية الديماجوجية الإصلاحية التي ما زالت سائدة إلى يومنا هذا في العقلية التربوية العربية.

وفي اعتقادنا أن علاج هذه الحالة يكمن بالخروج من قوقعة الجمود إلى الانفتاح الواعي على آفاق التطور التربوي والثقافي، والتفاعل الحي مع متطلبات الوعي العصري الجديد الذي ينطلق بالمنهج التربوي انطلاقاً حقيقية لا تتجاوز التراث الثقافي وطبيعة أماطه التي تحيها التفاعلات الثقافية للعصر، في إطار من التلاقح الموضوعي والمعرفي والاجتماعي بين التربوي والثقافي الذي يستخدم فيه المنهج الحي الذي يكون «مرناً، متكيفاً مع ما يحدث من جديد، ومع ما يطرأ من تغير على الحياة الاجتماعية، كما يجب أن يهتم بتنمية الاتجاهات السلمية والمرغوبة نحو التغير وعدم

مقاومته طالما يتفق مع تقاليد وعادات المجتمع؛ ومن ثم فإن تزويد الأطفال بالمهارات والاتجاهات السلمية أمر ضروري لكي يصبحوا عناصر تجديد في الثقافة من أجل تقدم المجتمع»¹⁷.

وهنا يجب التأكيد على أن من أبرز الاتجاهات السلمية التي يجب تزويد الأطفال بها وتنميتهم على أساسها تنمية وجدانية وأخلاقية صحيحة مستدامة، لكي يصبحوا عناصر تجديد في الثقافة من أجل تقدم المجتمع؛ هي تزويدهم بالاتجاهات الوطنية الصادقة والمؤثرة التي يتم من خلالها وعلى هديها بناء ذواتهم وشخصياتهم وقدراتهم بناءً وطنياً صميماً وثيق التعلق والارتباط بثقافتهم الوطنية الحقيقية وبوطنهم، منتهجين بذلك النهج العلمي الفاعل والمؤثر في تطور الثقافة وفي تقدم المجتمع. وعلى هذا الأساس نجد أن من أولى الأهداف التي يسعى التعليم إلى تحقيقها في وجدان الطفل وفي واقعه، هي الأهداف الوطنية التي تبلغ ذروتها في تعليم الطفل أسس المواطنة الحقّة ومعانيها وقيمتها، مثلما تسعى إلى ذلك غايات التربية في مناهجها، وهي- في الوقت ذاته - تعد من صميم الأهداف والغايات التي تسعى إليها ثقافة الأطفال.

من هنا ندرك أن سمة المواطنة سمة إنسانية وثقافية واجتماعية وأخلاقية ووطنية بارزة ومهمة في كيان الإنسان عامة، وفي كيان الطفل بصورة خاصة، ومن دون هذه السمة يختل التوازن الإنساني والثقافي والاجتماعي والأخلاقي والوطني لهذا الكيان، ويفقد كثيراً من ارتباطاته وقواعده الاجتماعية والثقافية، بل يفقد قيمته الحقيقية بوصفه مواطناً في حدود المواطنة وصلة ارتباطها الصميكي بالوطن، وذلك لأن المواطنة تعد قيمة عليا تبرز فيها وتجتمع عندها كل القيم الأخرى التي تعزز

الثقل المعنوي والقيمي للشخصية، أما كيف نحدد هذه القيمة وعناصرها وحدودها وأهميتها في وجدان الطفل وفي ثقافته، ونفهم المواطنة فهمًا عميقًا وواسعًا، وندرك حقيقتها من كل الاتجاهات والمعاني، فلا بُدَّ هنا من تفصيل ماهية المواطنة واتجاهاتها، مع تحليلها تحليلًا علميًا واسعًا وتحديد مدلولها ومفهومها الحقيقي بدقة.

مفهوم المواطنة

ينطلق مفهوم المواطنة من سمات الوطن ومدى صلة الارتباط بهذا الوطن، أي أن المواطنة تعني انتساب الفرد المواطن إلى الوطن. والوطن هنا بحسب تحديد «الجرجاني» هو: «مكان مولد الإنسان والبلد الذي هو فيه»¹⁸.

والوطن على هذا الأساس وكما يفسره «الجوهري» في «الصحاح» هو: «محل الإنسان» أي المكان الذي ينتمي إليه هذا الإنسان ويعيش فيه.

وتعرّف «الموسوعة العربية العالمية» معنى المواطنة ومفهومها بأنها: «تعبير قويم، يعني به حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد، والفخر بالتاريخ الوطني والتفاني في خدمة الوطن»¹⁹.

وقد اتسع مفهوم المواطنة في معناه الواسع ليشمل حقيقة الشعور بالوطن وقيمه وجدية التعلق به، مثلما يشمل معنى المواطنة قوة الصلة التي تربط المواطن بالوطن التي تتمثل في قوة الانشداد والانتماء إلى الوطن وثقافته وتاريخه ولغته وعاداته وتقاليده وتراثه.

نفهم من هذا أن المواطنة بما تقدم من المعاني والتفسيرات هي شعور موحد بالانتماء إلى الوطن، وهذا الشعور يشترك فيه كل أبناء الشعب الواحد من منطلق واحد مهما اختلفت دياناتهم وثقافتهم وقومياتهم ومواقعهم الجغرافية في الوطن، فالهمم في ذلك أن يجمع هذا الشعب الواحد في شعوره هذا تاريخ مشترك ومصير مشترك ومستقبل مشترك، يتأطر ذلك كله بشكل الدولة الواحدة القائمة على قاعدة الوطن

والمواطنة التي تتعزز بوجود الأرض التي تجمع أفراد المجتمع الساكنين في هذه الأرض؛ حيث يتحقق هذا الانتماء وهذا الارتباط على قاعدة أساسية تحققها مجموعة من الخصائص التي تتحدد بقيم المجتمع وما يحمله من العادات والتقاليد والأعراف والتاريخ، وغير ذلك من خصائص تعبر عن وحدة المصالح المشتركة لأفراد هذا المجتمع.

صفات المواطنة

لقد أدركنا فيما سبق ماهية المواطنة في مفهومها العام، وفي ضوء هذا المفهوم وتفسيراته يمكن أن نوضح هنا حقيقة مهمة قد تكون غائبة عند البعض، وهي: أن المواطنة الحقيقية كسمة انتماء المواطن إلى وطنه، وصفة يتصف بها ساكن هذا الوطن، لا تعني اتصاف الجميع بهذه الصفة بمجرد الانتماء الشكلي إلى الوطن والعيش على أرضه، وحمل اسمه في علامات الدلالة، وبخاصة في بطاقة التعريف أو في جواز السفر، فمن السذاجة النظر إلى المواطنة من هذا المنظور القاصر الذي يختزل فهمها ومفهومها الصميمي وعمقها الواسع ودلالاتها الحقيقية في هكذا فهم ضيق لا يخرج عن منظوره القاصر، بدليل أن هناك من الأفراد من ينتمون إلى الوطن شكلاً بالاسم فقط ولا ينتمون إلى الوطن عمقاً ومضموناً؛ كونهم لا يدركون حقيقة الانتماء إلى الوطن وحقيقة دورهم وواجباتهم تجاه وطنهم، وحقيقة الأمر هنا أن هؤلاء الأفراد لا يتصفون بصفة المواطنة مضموناً وعمقاً وإن اتصفوا بها شكلاً واسماً فحسب.

ندرك من هذا أن المواطنة الحققة صفة أساسية تلازم المواطن الحقيقي، وهذه الصفة لا تتحقق - كما أسلفنا - إلا بوجود وطن تقوم عليه أسس الدولة والمجتمع، ويتحدد من خلال ذلك دور المواطن في الدولة والمجتمع وماله من حقوق وما عليه من واجبات أساسية يتطلب منه أن يؤديها تجاه الوطن، فالحقوق والواجبات سمتان أساسيتان تلازمان الفرد المواطن، وتدفعانه إلى تعميق صلته وارتباطه بالوطن حيث تبرز صفته الحقيقية واتصافه بالمواطنة الحققة.

إن الاتصاف بالمواطنة الحقيقية لدى الراشد أو الطفل يتجسد حقيقة في سمات عديدة تعبر عن جوهر المواطنة وصفاتها، لعل من أبرزها:

1. الاعتزاز بالانتماء الصميمي إلى الوطن.
2. الغيرة على الوطن وحبّه.
3. الافتخار بثقافة الوطن وحضارته وعدم التجاوز على هذه الثقافة وقيمتها.
4. الحرص على ممتلكات الوطن العامة والمحافظة عليها في كل الحالات والظروف.
5. الإسهام الفاعل في تطور الوطن وتقدمه.
6. الدفاع عن الوطن في كل المحافل والتضحية من أجله.
7. الالتزام بتنفيذ القوانين والأنظمة السارية في الوطن وإطاعتها بكل حرص وإخلاص؛ من أجل أمن المجتمع وأمانه وسلامة الوطن وازدهاره.
8. العمل مع المجموعة في تحمل المسؤولية تجاه القضايا المصرية التي تواجه الوطن.

وانطلاقاً من هذه الصفات يتبلور موقف الإنسان المواطن من قضية المواطنة في إطار الحقوق والواجبات والسعي إلى تفاعلها المؤثر باتجاه خدمة الوطن ومجتمع هذا الوطن، وباتجاه تعميق الإحساس بالمواطنة الحقّة، حيث ينمو هذا الإحساس «عن طريق السعي الحثيث إلى اكتشاف المواطن لذاته ومحيطه أولاً، ثم عن طريق المعرفة والمعيشة والقرب ثانياً، ومن خلال هذا الاكتشاف تتشكل لديه الاقتناعات والتصورات المرتبطة بوجوده والوعي بمختلف الأبعاد الحقوقية والاجتماعية والثقافية؛ وهذا

ما يساعده بعد ذلك على بناء المواقف والاتجاهات ومناقشتها في ضوء القيم السامية للمواطنة، كما يساعده ذلك على بناء القدرات والمهارات التي تمكن من الإبداع والتميز من أجل تطوير مسيرة الوطن وتغذيتها بكل أساليب التشجيع والتحفيز»²⁰. إذ أن هذه الأساليب ستخدم الوطن وتعمق المواطنة مثلما تخدم المواطن المبدع والمبتكر من أجل تقدم وطنه.

وعلى هذا الأساس، نجد المجتمعات الإنسانية كافة في مختلف بقاع الأرض تعمل بقدراتها كافة - وعلى اختلاف مناهجها التربوية والتعليمية - على غرس مبادئ المواطنة في نفوس الأطفال من النشء الجديد، لإيمانها أن الغرس الصحيح للمواطنة في نفس المواطن لا بُدَّ أن يبدأ من الطفولة بوصفها الأرض الخصبة وقاعدة النمو المتصاعد للمواطنة الصالحة.

وقبل ذلك، كانت الأديان السماوية قد خطت في هذا الاتجاه مؤكدة أهمية غرس روح المواطنة وتعميقها في نفوس الأفراد من أبناء الوطن؛ لكي يعم الإخاء والعدل والتسامح والمساواة بين أبناء الوطن الواحد. وقد وضعت هذه الأديان عديدًا من الشرائع التي تؤمن وتحمي تطبيق ذلك، وهذا ما نجده واضحًا في الكتب المقدسة للأديان السماوية كافة.

المواطنة في الخطاب القرآني

لقد جاء الإسلام وفي جوهر خطابه الإنساني والثقافي والديني والتربوي أعلى القيم التي تتجسد فيها معاني المواطنة الحقّة؛ حيث يتضح ذلك في الخطاب القرآني الذي دعا إلى العدل والمساواة والتسامح وعدم التمييز بين المواطنين أو التفرقة العنصرية على أساس العرق أو اللون أو الدين، كما جاء في قوله تعالى: «ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين»²¹.

ففي هذه الآية الكريمة نجد أن الإسلام يساوي بين الجميع، ولا يقر العنصرية ولا التفرقة لسبب من الأسباب، وهدفه من ذلك بناء المجتمع الصحيح والمتعايش في إطار الوطن الذي يسمو به المواطن بروح المواطنة الحقّة التي تمثل القيم الروحية والأخلاقية النبيلة، وتمثل لها في بناء المجتمع الإنساني القويم الذي لا يتأسس وتقوم قواعده الصحيحة إلا بالأخوة والوحدة والتعاون والمساواة في إطار المجتمع الواحد المتضامن، وفي إطار التعايش السلمي والتعاون البناء بين المجتمعات الإنسانية كافة بعيداً عن التعصب والعنصرية، لذلك جاء الخطاب القرآني خطاباً موحداً موجّهاً للناس كافة من أبناء البشر في مشارق الأرض ومغاربها كقوله تعالى: «يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير»²².

وبذلك فقد «أقر الإسلام المساواة والعدالة بين البشر وجعلها ميزاناً للعلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد وبين المجتمعات كافة، وحثّ الخطاب القرآني على احترام العقود والعهود والمواثيق؛ إذ أن احترام المواثيق والعهود أساس المواطنة الصالحة»²³، كقوله تعالى:

«وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم ولا تنقضوا الإيمان بعد توكيدها وقد جعلتم الله عليكم كفيلاً إن الله يعلم ما تفعلون»²⁴.

لقد جاء الإسلام في عصر كانت فيه المجتمعات العربية، وبخاصة مجتمعات القبائل في الجزيرة العربية، قبائل متفرقة متناحرة تسودها العداوة والبغضاء والعصبية الجاهلية؛ حيث يعيش القوي ويسحق الضعيف حتى في الجماعة الواحدة. وفي هذه الجماعة أو الجماعات المجاورة كلٌّ يبحث عن مصلحته الخاصة على أرض لا وجود فيها لمفهوم الوطن والمواطنة وقيمهما مع فقدان شكل الدولة في ذلك الوقت، فعمد الإسلام بشريعته السمحة وبسيرة رسوله المصطفى النبي محمد (ص) وخُلقه العظيم كما يصفه القرآن الكريم في قوله تعالى: «وإنك لعلی خلق عظیم»²⁵؛ عمد إلى بناء المجتمع بناءً صحيحاً بالاعتماد على قيمه الروحية والأخلاقية العظيمة، وانطلاقاً من البناء الروحي والنفسي والأخلاقي للإنسان ومتطلبات تعليمه قيم المواطنة الصحيحة، ومن ثم سعى إلى بناء الدولة بناءً وطنياً صحيحاً في شكل الوطن الواحد الذي تسوده روح الأخوة والتعاون والمساواة والتعايش السلمي بين أفرادهِ. ومن نتائج ذلك تكونت من القبائل المتفرقة ومن الجماعات المتناحرة أمة متماسكة مفلحة تدعو إلى الخير وتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، مثلما عبر عنها الخطاب القرآني في قوله تعالى: «واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخواناً وكنتم على شفا حفرة من النار فأنقذكم منها كذلك يبين الله لكم آياته لعلكم تهتدون.. ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون»²⁶.

وهكذا أخذت المواطنة نسقها الإنساني وقيمتها الأخلاقية وعمقها الوطني، ودلالاتها الاجتماعية والتاريخية والجغرافية الشاخصة في بناء المجتمع الإسلامي وشكله المنظم في إطار الوطن والدولة بشكل خاص، وفي بناء المجتمعات الإنسانية المختلفة على امتداد الكرة الأرضية بشكل عام؛ فبرز إلى الوجود شكل الوطن وقيمتها المكانية والمعنوية والتاريخية التي تدعو العربي والمسلم إلى الفخر، وهو يشير إلى حقيقة وطنه ومواطنته بوجود وطنه الحقيقي، كما جاء في الخطاب القرآني بقوله تعالى: «وهذا البلد الأمين»²⁷.

ولكي يبقى هذا البلد أمنيًا يتطلب منا دائمًا الحرص على تنمية روح المواطنة الحققة لدى أبناء هذا البلد، وأن لا نغفل عنه أبدًا، وذلك من خلال التواصل في تربية الأطفال وتعليمهم على المواطنة، على أن يسبق ذلك إدراك الجميع ضرورات التربية والتعليم على المواطنة.

ضرورات التربية والتعليم بالمواطنة

من بين الضرورات الأساسية للتربية بالمواطنة تبرز الضرورة لذلك في كون المواطنة ترسخ قيم الهوية الثقافية والحضارية للشعب الواحد في إطار خصوصيته الوطنية، وأهمية الحفاظ عليها من الاختراق أو الاندثار أو ما شابه ذلك من تحديات في عصر الفضاء والتكنولوجيا الاتصالية، وأبرزها تحدي العولمة التي تسعى إلى خلخلة الثوابت الموضوعية والمعايير القيمة للهوية الثقافية للشعوب كافة، لذلك «أصبح الاهتمام بالهوية الثقافية اهتمامًا واسعًا لا يختص بمجتمع دون آخر، إنما أصبح من القضايا الأساسية والمهمة التي تشغل بال المجتمع الدولي الذي سعى إلى عقد المؤتمرات ووضع التشريعات والبيانات التي تؤكد حتمية «الهوية الثقافية» وأهميتها ودعمها في حياة الشعوب؛ لأنها تمثل رمزًا من رموزها ونوعًا من السيادة والخصوصية الوطنية والثقافية»²⁸. من هنا تبرز أهمية المواطنة وضرورات التربية الأساسية عليها؛ من أجل الحفاظ على الهوية الثقافية الخاصة بكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية في ظل ما يواجهها من أخطار وما يهددها من تحديات كتحدّي العولمة كما ذكرنا هنا.

إن دعوتنا للحفاظ على الهوية الثقافية والحرص على كيانها وعناصرها القيمة، لا تعني التحصن خلف القدرات الذاتية والتقوقع في المكان الخاص، وكذلك «لا تعني الحيلولة دون التعامل مع العصر بما فيه من تغيرات، وإن طبيعة القدرات البشرية الواجبة للتعامل مع ثورة المعلومات والمعرفة تختلف اختلافًا جوهريًا عن القدرات التقليدية؛ فهي تستلزم قيمًا

ثقافية ديناميكية قادرة على التعامل مع التغيير السريع ليس بالتكيف معه فحسب، بل بالمساهمة فيه تعديلاً وتجديداً»²⁹.

وهذا التعديل والتجديد هو ما يجب أن يجريه على بنية الهوية الخاصة بما يتوافق مع العصر وتطوراتها، وبما لا يخل بالقيمة الكلية لخصوصية الهوية في إطارها الموضوعي والاجتماعي الذي يستدعي إحاطتها بالاهتمام الكامل والمراجعة المستفيضة لمجمل عناصرها وأساليبها، ومعاينة ذلك معاينة نقدية موضوعية تسهم في إعطاء عناصرها روحاً جديدة متجددة لا تخرج عن قاعدتها القيمية، ولكنها تجدد هذه القاعدة وتجعلها حية متوافقة مع كل عصر وآن. ويمكن حصول ذلك إذا ما سعينا إلى تربية الطفل منذ مراحل الأولى على المواطنة الحقة، ورسخنا في تعليمه مبادئ المواطنة بأساليب علمية تبتعد عن التلقي المباشر الذي غالباً ما يأتي بنتائج عكسية تدفع الطفل إلى النفور من هذا التعليم وموضوعاته، لذا علينا أن ندرك الغاية الأساسية التي تقف وراء تربية الطفل وتعليمه على المواطنة التي تتمثل بشكل واضح في تكوين الإنسان المواطن الواعي الممارس لحقوقه وواجباته في إطار الجماعة التي ينتمي إليها؛ مثلما تتمثل في العمل المبرمج من أجل أن تنمي لديه باستمرار ومنذ مراحل الأولى القدرات والطاقات التي تؤهله مستقبلاً لحماية خصوصياته وهويته وممارسة حقوقه وإداء واجباته بكل وعي ومسؤولية، حتى يتأهل للتواصل الإيجابي مع محيطه. كذلك تتأسس المواطنة على الوعي بالخصوصيات الحضارية والتاريخية والوطنية والاستعداد لتنميتها وتوجيهها والدفاع عنها بكل الوسائل العلمية والمعرفية في احترام تام لخصوصيات الآخرين، وتفاعل متميز مع مختلف التجارب، وانفتاح موزون على كل الثقافات وحوار واعي مع كل الحضارات»³⁰.

وعلى هذا الأساس، يتطلب من أركان التربية والتعليم والقائمين عليها اعتماد الأسس والأساليب العلمية المتطورة في تنمية سلوك المواطنة لدى الأطفال، وجعلهم يدركون أهمية خصوصيتهم الثقافية والكيفية التي يجب الحفاظ عليها من الاختراق ومن الانحلال، مع ضرورة إعطاء الطفل أهميته في المجتمع وفسح المجال أمامه للإسهام الفاعل في البناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

وفي اعتقادنا أن هذا الأمر لا يمكن أن يحصل من دون الانتباه إلى أهمية الخصوصية الإنسانية للطفل ودورها الفعال في «ثقافة الأطفال»، والاهتمام بأساليب الكتابة للطفل ومفاهيم الخطاب الثقافي الموجه للطفل وجعله مؤثراً وفاعلاً ولا يقل أهمية عن غيره من «الخطابات الأجنبية»، وخلق قاعدة علمية عربية لثقافة الأطفال تلبي حاجات الطفل وتشبع نوازعه الغرائزية وتنمي مدركاته وخياله، وتجعله ميسراً إلى ثقافته الخاصة أكثر من ميله إلى الثقافات الأخرى ووسائلها وقنواتها المغربية³¹.

إن هذا الأمر هو الذي يهيئ الطفل لتقبل كل ما هو متوافق ومنسجم مع قدراته وتطلعاته، ويمكن من خلال ذلك إعداده إعداداً وطنياً صحيحاً ومتوافقاً طبقاً لما تتطلبه المواطنة الحققة. وإذا ما نجحنا في تعميق قيم المواطنة في وجدان الطفل، فإننا بذلك ننجح في جعل الطفل مواطناً صالحاً، وهذا النجاح هو من بين الأهداف المهمة التي تسعى برامج التنشئة الاجتماعية والثقافية وخططها؛ للوصول إليها في شخصية الطفل وبلورة قيمه الثقافية مع تنمية منظومته الأخلاقية والتربوية والتعليمية، حيث تأتي التربية على المواطنة لتحقيق ذلك باقتدار كبير.

من هنا تبرز لنا ضرورة أخرى وأهمية كبيرة لتربية الطفل وتعليمه

على المواطنة؛ لأن سعة هذه التربية وغاياتها أنها تخاطب «عقل الإنسان المواطن لتمده بالمعارف اللازمة عن تاريخ بلده وحضارته وبالمعلومات الضرورية عن حقوقه وواجباته، كما تخاطب وجدانه لتشكل لديه منظومة قيم وأخلاق تنمي لديه الإحساس بالافتخار والاعتزاز، وتحفزه على العطاء والإخلاص والتضحية، كما تتوجه إلى حواسه لتمده بالمهارات الكافية في كل المجالات التواصلية والتقنية والعلمية التي تجعله قادرًا على الإبداع والتميز من جهة، وقادرًا على التعريف بحضارة بلده والدفاع عنها من جهة ثانية»³².

إن الخطاب الذي تقوم به التربية على المواطنة - وإن كان خطابًا تربويًا وطنيًا بشكل عام - هو خطاب ثقافي بالدرجة الأولى، كونه ينطلق من قواعد وقيم ومؤثرات ثقافية، ويتحدد بعناصرها وغاياتها ويتصل بقيمها وعواملها.

وعلى هذا الأساس تأتي دعوتنا للتربية على المواطنة وتعليمها وتأكيد أهميتها وضرورتها في كل عملياتنا وبرامجنا وخططنا التربوية والتعليمية والثقافية، على أن يكون المنطلق الفاعل في ذلك منطلقًا ثقافيًا بالدرجة الأولى؛ لأنه هكذا في حقيقته الجوهرية، وأن يتحدد بشكل خاص في إطار ثقافة الأطفال الخاصة، وينطلق منها ولا يتجاوزها إلى ما هو خارج محيط الطفل وعوامله وقدراته ووسائله ووسائطه الثقافية الخاصة في المحيط الاجتماعي.

كل ذلك من أجل أن يأخذ هذا المنطلق أثره وتأثيره وفاعليته الواضحة في منظومة الطفل العقلية والوجدانية والانفعالية والتربوية والثقافية والأخلاقية، ويعكس مدى ما تربى عليه وما تعمله من قيم لا تخرج عن

إحساسه بالمواطنة وشعوره العالي بغاياتها وأهميتها التي يعكسها سلوكه الثقافي والاجتماعي في المحيط الذي يعيش فيه، ودور هذا المحيط في تربيته على المواطنة وتعليمه قيمها، ففي هذا الإطار تتحدد لنا ثلاثة اتجاهات أساسية في تربية الطفل وتعليمه المواطنة الحقّة هي:

1- الأسرة.

2- المدرسة.

3- المجتمع.

وإذا ما درسنا هذه الاتجاهات وحددنا مسؤولية كل منها في إطار التربية والتعليم على المواطنة، فسنجد أهمية هذه الاتجاهات ودورها في هذا المجال بشكل واضح.

الأسرة والمواطنة

للأسرة دور مهم في تربية الطفل وتعليمه على المواطنة بوصفها المنشأ الأول للطفل، ومنها تنطلق أولى خطوات الطفل على طريق التربية والتعليم. وإذا ما أحسنت الأسرة وظيفتها التربوية والتعليمية وأدتها بشكل فاعل ومؤثر، فإن ذلك سرعان ما ينطبع أثره ويتوضح في أفعال الطفل وغرائزه وأحاسيسه وسلوكياته، وذلك لأن الطفل يتطبع بما تطبعت عليه الأسرة وسارت عليه في منظومتها الثقافية والتربوية والأخلاقية، فيأتي الطفل ليكون نتاج هذه المنظومة، وانعكاسًا لها، لذا تجده يتواصل - طبيعيًا - مع قيمها وسننها الاجتماعية في المجتمع؛ لأن الطفل بطبيعته الاجتماعية والثقافية والسلوكية يمثل الأسرة ويمثل لمنظومة النظام الاجتماعي للأسرة التي نشأ وترعرع فيها هذا الطفل.

من هنا ندرك أن الأسرة هي الطبيعة الأساسية التي يتطبع فيها الطفل خلال حياته الأولى، وما تريده هذه الأسرة لطفلها أن يكون عليه، لأنها هي من تشكّل هذا التكوين وتصوغه بخاصة إذا ما عرفنا «أن الأسرة مؤسسة اجتماعية مهمة، وهي نظام اجتماعي رئيس يشكل أساس وجود المجتمع ومصدر الأخلاق، وهي العامل الذي يؤثر في النمو النفسي والانفعالي للفرد؟ وحسب ما يوضح مالمينوفسكي فالأسرة كمؤسسة تتطلبها طبيعة الإنسان إذا لم تضبط في منشآت وضمن قوانين تحدد الحقوق والواجبات أو المحللات والمحرمات لتصبح أليفة، فسوف يتآكل البشر وتغزو هذه المؤسسات حرب الجميع ضد الجميع، لذلك فوظائفها الأساسية تتمثل في مد الأطفال بالأخلاق، وهي بذلك تعمل على نقل التراث الاجتماعي،

كما تعلمهم العادات والأعراف والعواطف المختلفة من كراهية وتعاون وتنافس»³³.

والأسرة بهذا القدر من الأهمية والفاعلية في تشكيل وعي الطفل وثقافته واتجاهات صورته التربوية، ومجمل أبعاد شخصيته وكيانه الإنساني؛ فإنها المسؤولة الأولى عن صياغة اتجاهات الطفل نحو الوطن والمواطنة وتقوية رابطة الطفل بوطنه وجعله قيمة عليا في شعوره وفي وجدانه، وهذا ما يجب على الأسرة أن تقوم به في بادئ الأمر عندما تنهض لأداء مهامها التربوية والتعليمية للطفل، فإدراك قيمة الانتماء إلى الوطن من قبل الأسرة وسعيها لترسيخ هذه القيمة في وجدان الطفل، تشكل مدخلا مهما أمام الأسرة لترسيخ القيم المهمة الأخرى وتعليمها الطفل؛ وذلك لأن قيمة الانتماء إلى الوطن تعد «من القيم المجردة الأساسية التي ينبغي على الفرد أن ينشأ عليها في مرحلة الطفولة حيث يرمز إلى الوطن بالأم، واللغة الأولى التي يتعلمها الطفل يطلق عليها mother tongue، الأمر الذي يشير إلى اعتبار الوطن وكأنه الأم، ويغرس الانتماء إلى الوطن في نفوس الأطفال من خلال تعريفهم بالبطولات التي تقوم بها الشخصيات الوطنية في دفاعها عن الوطن، وأنهم في سبيل حماية الوطن يكونون على استعداد لبذل كل غالٍ ونفيس، ويتم أيضًا من خلال الأناشيد الوطنية التي تسهم في تشكيل الوجدان وتشحذ الهمم في سبيل الدفاع عنه وحمايته، وكذلك في توضيح المفهوم الصحيح للوطن الذي يحمي هويته من جانب، ويحقق له الحماية والرعاية، ويشبع له احتياجاته الأساسية من جانب آخر»³⁴.

وإلى جانب ذلك، يتطلب من الأسرة أن تجعل البيت بمثابة الوطن المصغر للطفل؛ لكي تشعره بأهمية الوطن وأهمية الانتماء إليه والالتصاق

به، وذلك من خلال قيام أركان الأسرة (الأب والأم) بإجراءات عملية وسلوكية بهذا الاتجاه لربط الطفل بوطنه، لعل من أبرزها:

1- التعلق بالوطن قولًا وفعلًا، وإظهار ذلك أمام الطفل بطرق سلوكية بعيدًا عن الافتعال والتصنع، كأن نتغنى بمعالمه الحضارية والثقافية - على سبيل المثال- ونتحدث عنها بفخر واعتزاز. ومن المفيد في ذلك أن نسهب في سرد القصص والحكايات التي تشير إلى هذه المعالم ومكانتها، وندعو الطفل إلى إثارة الأسئلة حولها؛ ومن ثم نحيطه بالإجابات المقتنة التي تزيد من معلوماته وتنمي إحساسه بقيمة هذه المعالم وأهميتها، ولهذا الأسلوب تأثيره الكبير في وجدان الطفل وفي تنامي إحساسه بالمواطنة بشكل متواصل.

2- إظهار ما يجب إظهاره من صور وتحف ووسائل داخل البيت توضح وتظهر أبرز المعالم والآثار والمواقع التراثية والحضارية والدينية للبلد، في صور وأشكال جميلة ومعبرة ومثيرة لخيال الطفل، فمعايشة الطفل لهذه المعالم وتقديرها ومن ثم التعرف عليها عن قرب يزيد من تعلق الطفل بها؛ وبذلك نجعل هذا الطفل سلوكيًا وأخلاقيًا وثقافيًا يخطو خطوة بعد خطوة في طريق الإحساس العميق بالمواطنة.

3- الحديث المباشر وغير المباشر مع الأطفال حول صفات المواطنة وأصولها ومقوماتها مع تنشئة الأطفال على عادات وسلوكيات المواطنة عبر إكسابهم المهارات التي تمكنهم من ذلك.

4- تربيتهم على احترام المصلحة العامة وتقديرها، مع تقديمها على المصلحة الشخصية.

5- تنمية روح التعاون والمساعدة والتطوع للعمل من أجل الصالح العام والمشاركة الفاعلة في العمل الجماعي الذي يهدف إلى تقدم المجتمع والوطن والمصلحة العامة.

6- تربية الأطفال وتعليمهم على التواصل مع الآخرين والتفاهم معهم بشكل حسن وديمقراطي، مع قبول الرأي والرأي الآخر مهما كان هذا الأمر بعيداً عن التعصب أو العناد، مع ضرورة تعزيز ثقافة الحوار والتسامح بين الأطفال بما يخدم روح السلام والتعايش السلمي في المجتمع، فذلك من دواعي الروح الوطنية وإحساسها العالي بالمواطنة.

7- تعويد الأطفال على مبدأ التكافل الاجتماعي ومساعدة من يطلب المساعدة، مع ضمان حسن الجيرة واحترام الجيران والحفاظ عليهم وعلى ممتلكاتهم، فذلك من دواعي إشاعة المحبة والتعاون والإخاء والأمن بين الجماعات داخل المجتمع، وذلك ما يؤسس الشعور العالي بالمواطنة ويضمن إشاعة قيمها في المجتمع.

8- تدريب الأطفال وتعليمهم على حماية البيئة وحفظها، وإشعارهم بالأفعال والسلوك قبل الأقوال، وإفهامهم: أن البيئة هي المسكن الواسع لأبناء المجتمع، وعلى هؤلاء جميعاً تقع مسؤولية حماية البيئة وتحسينها فهي الوجه الناصع للوطن.

9- حث الأطفال على الدراسة ومواصلة التحصيل العلمي، إذ أن هذا التحصيل هو الثروة التي يحتاجها الوطن في تقدمه المستقبلي، والإسهام في تقدم الوطن ونهضته من الصفات المهمة التي تتصف بها المواطنة الحقة.

إن هذه الخطوات وغيرها الكثير الذي لا يسع المجال له هنا، يشكل أساس مهام ووظائف الأسرة في تربية الأطفال وتعليمهم على المواطنة، ولكن.. لا يمكن للأسرة أن تبلغ غاياتها وتنجح في تنمية ثقافة الأطفال ومدتهم بما يحتاجون من تربية وتعليم على قيم المواطنة ما لم تكن هذه الأسرة متسلحة بالوعي العالي والعلم المطلوب.

من هنا؛ فإن وعي الأسرة هو الأساس الذي يؤهلها للتعامل مع قضايا الأطفال المختلفة بإدراك مناسب يوصلها إلى النتائج الجيدة في هذا الاتجاه، وذلك لأن وظائف الأسرة ومسؤوليتها المتداخلة والمعقدة تفرض عليها أن تكون على قدر من الإدراك والفهم للعلاقات والمعاني والأساليب التي تسع مجمل تلك المسؤوليات. إذ أن الوعي الشامل ينطوي على إدراك علاقة أو معنى أو أسلوب أو عملية وفهمها مع معرفة أساليب التطبيق، وأي قصور في جوانب الوعي ينول إلى ما يُسمّى الوعي المنقوص أو الجزئي؛ لذا يشكل الوعي الأسري بالطفولة نظامًا من المعارف والاتجاهات والمهارات التي تمتلكها الأسرة وزيادة كفايتها للقيام بمعاملة الأطفال بطرق ملائمة وتحسين قدرتها على نقل الثقافة إلى الأطفال، لتكون متوافقة مع متغيرات الحاضر ومنسجمة مع متطلبات المستقبل. وإثراء الوعي الأسري لا يقتصر على النهوض بأفراد الأسرة على حدة فقط، بل يتطلب النهوض بالأسرة كوحدة اجتماعية، ما دامت الأسرة بناء في النظام الأسري، والوعي بالطفولة يلقي على الأسرة مسؤوليات كبيرة ليس في علاقة الأسرة بالأطفال فقط بل في مسؤوليتها عن التعاون مع المؤسسات والهيئات ذات العلاقة بالطفولة، وهو قابل للتطور ما دامت المعرفة والمهام الإنسانية في تطور مستمر، وما دامت آفاق التطلع إلى المستقبل تفرض على الحاضر كثيرًا من الشروط»³⁵.

ومن بين هذه الشروط أن تكون الأسرة مرنة في وعيها، منفتحة على التطور الذي يحصل للمعرفة، وخاصة في قضايا الأطفال، لأن هذه القضايا هي الأكثر حساسية وتداولًا في التطور العلمي لمختلف العلوم والأفكار والاتجاهات المتخصصة في مجال الطفولة.

وعلى هذا الأساس يأتي التأكيد على وعي الأسرة وأهميته في تربية الأطفال وتعليمهم مختلف القيم والاتجاهات التربوية والثقافية والأخلاقية والوطنية، ومنها - على وجه التحديد اتجاه المواطنة، لذلك «تظل كل الخدمات المقدمة للطفولة غير ذات فاعلية إذا لم تبذل جهود منظمة للارتفاع بالوعي الأسري ووعي المجتمع كله بالطفولة»³⁶.

وإلى جانب وعي الأسرة وأهميته وتأثيره في تنامي قدرات الطفل وزيادة وعيه ومحصلاته المعرفية والثقافية وتعميقها في شخصيته؛ يبرز هنا اتجاه آخر من اتجاهات التربية والتعليم والتنشئة الثقافية للطفل الذي لا يمكن للأسرة ووعيها أن يأخذ دوره وفاعليته في المنظومة العقلية والأخلاقية والتربوية والوطنية للطفل، ما لم يتآزر معها ويعمق اتجاهاتها ووظائفها في التنشئة الاجتماعية والثقافية بشكل عام، ووظائفها الأساسية في تربية الطفل وتعليمه المواطنة بشكل خاص، ذلك هو اتجاه المدرسة.

المدرسة والمواطنة

للمدرسة دور أساس ومهم في العمليات التربوية والتعليمية والتثقيفية للطفل، ووظيفتها في هذا الاتجاه لا بُدَّ أن تتكامل مع وظيفة الأسرة في المجال التربوي والتعليمي والتثقيفي للطفل، وذلك لأن المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية رسمية وظيفتها التربية تعمل على ترسيخ وتعميق خبرات المجتمع وثقافته في نفوس الأطفال، على وفق ما يريده المجتمع وما يسعى إليه، انطلاقاً من قيمه وعاداته وتقاليده، وتماشياً مع فلسفته في الحياة.

والمدرسة بهذا المعنى هي وسيلة المجتمع في تربية الأطفال التلاميذ وتعليمهم وإكسابهم مختلف القيم واتجاهات المعرفة والعلوم المناسبة لمراحلهم العمرية المختلفة، على أن يبقى منهج المدرسة في تطور دائم ويتوافق مع مقدرات المجتمع وأفراده، ولا تبقى المدرسة رهينة المناهج القديمة التي لا تتوافق وتطورات المجتمع وأفراده ووسائله؛ فالحياة في تجدد دائم هكذا هي سنتها، وذلك في ضوء الخاصية الأساسية للمجتمع وهي خاصية التغير، فإذا كانت البيئة تتغير فالمجتمع يتغير، وأنشطة الناس تتغير، وموارد الغذاء والكساء تتغير، فإن الإنسان لا بُدَّ أن يتغير؛ يتغير في معلوماته لأن العلم يتغير، ويتغير في عاداته ومفاهيمه، ويتغير في مهاراته وسلوكياته، وكل هذا يتطلب منه أن يكسب عادات جديدة، وأن تكون له مفاهيم ومعارف غير التي كانت، ومعنى هذا أن ما نتعلمه اليوم يتغير في الغد، ولذلك فنحن نحتاج إلى أن نتجدد بصورة مستمرة، ولهذا أمرنا رسول الله بأن نطلب العلم من المهد إلى اللحد، أي أنه (ص)

أمرنا أن نتجدد وألا نبقي على الصيغ القديمة والمعلومات السابقة؛ ومن هنا نشأت فكرة التعليم المستمر أو التربية المستمرة»³⁷.

والمدرسة هي الكفيلة بتنفيذ هذه الفكرة والتواصل معها ومع طلابها في مراحل حياتهم المتعددة، حسب التغير والتطور وقمًاشيًا مع مقتضيات هذا التغير، وهذا التطور في المرحلة العمرية وفي المعرفة والمعلومة اللتين يجسدهما المنهج التعليمي في المدرسة.

من هنا؛ يتطلب من المدرسة أن لا تقف عند حد معين أو معرفة محددة في تربية الأطفال وتعليمهم على علم من العلوم أو قيمة من القيم، لأن هذه العلوم وهذه القيم تتطور وتتغير، مثلما تتطور وتتغير مع ما تواجهه من تحديات وأخطار.

ومن ذلك - على سبيل المثال - ما يختص بقيمة المواطنة وضرورات التواصل في التربية عليها، وفي تعليمها لكل أفراد المجتمع، أن أبرز ما كان يواجه المواطنة قبل خمسين أو ثلاثين سنة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية هو خطر «الغزو الثقافي» الذي كان يتجلى بأساليب وطرق ووسائل متعددة، منها ما يتوجه بالإعلام ووسائل الاتصال التقليدية في ذلك الوقت، ومنها ما يساعد على تغلغه بيننا عبر نقل العادات والتقاليد الغربية، والتماهي مع الثقافات الوافدة بطرق تخل بمحددات الثقافة الوطنية. وقد أمكن السيطرة على بعض هذه الأساليب وهذه الطرق والوسائل عبر السيطرة الوطنية والرقابة الداخلية، الذاتية والعامة، التي تنطلق - في الغالب - من منطلقات المواطنة الحقة وقيمها الأخلاقية والتربوية والثقافية.

أما الآن فقد تغير «الغزو الثقافي» وتطورت مسمياته وأساليبه، وتعددت أشكاله وتأثيراته التي يصعب حصرها ومواجهتها، أو السيطرة

عليها كما يحاول البعض؛ وذلك لأن هذا الغزو - وإن لم يعدد البعض غزوًا أصبح المجال المفتوح من سماوات العالم وفضاءاته، وموجهًا إلى الجميع بلا استثناء، فهو لا يعرف الحدود كما هي على الأرض بين الدول والقارات، فقد تجاوز هذه الحدود وردم الفواصل التي كانت قائمة بين مختلف الثقافات في العالم.

وهذا «الغزو» المتغير أو المتطور الذي يغري الجميع بتقنيته هو ما نجده الآن في الفضاء - ونتواصل معه - شئنا أم أبينا - في كل وسائلنا واتصالاتنا في أرض الله الواسعة عبر الأقمار الصناعية، من خلال القنوات الفضائية والإنترنت ومجمل وسائل التكنولوجيا الاتصالية الحديثة التي تصلنا ونتواصل معها بكل سهولة، فيصلنا منها «السيء والجيد» الذي دخل كل بيت، ولا يمكن التمييز بين هذا وذاك إلا من خلال الروادع الأخلاقية والقيم التي تربي عليها وانطلق منها الإنسان المواطن الذي تحدده مواظنته في توجهاتها الأخلاقية والتربوية والثقافية الحقبة التي نشأ عليها، وتحصن بقيمها منذ التأثيرات التربوية والثقافية الأولى للأسرة ثم التأثيرات المتتالية للمدرسة.

من هنا تأتي المدرسة بتأثيراتها وأساليبها لتزيد من حصيلة الطفل الوطنية والثقافية والاجتماعية، ولتواصل ما بدأته الأسرة ورسخته في وجدان الطفل من عادات وتقاليده وإحساسات تدور في فلك المواطنة وضرورتها في الوجدان الإنساني.

إننا إذا ما أردنا التحدث والبحث في دور المدرسة ووظائفها تجاه تربية الطفل والتلميذ وتعليمه المواطنة، فإننا بذلك نحتاج إلى صفحات متعددة يطول البحث فيها؛ وذلك لأهمية المدرسة، ولأهمية وظائفها ودورها في

تعليم المواطنة والتربية عليها. ولكي لا يأخذ البحث في هذا الاتجاه مساحة واسعة ويتجاوز الحدود المتاحة، سنشير هنا باختصار شديد إلى أبرز الخطوات وأهم الإجراءات التي يتطلب من المدرسة أن تقوم بها واتخاذها في التعليم على المواطنة، وهي بإيجاز تام:

1. إفهام الأطفال التلاميذ ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، وماهية هذه الحقوق وماهية هذه الواجبات، وتعريفهم بحقيقة حقوق الآخرين عليهم، كحقوق الوالدين والأقارب والأصدقاء والجيران وعابري السبيل والفقراء وغيرهم، وتزويدهم بالخبرة والمهارات اللازمة لكيفية التعامل مع هذه الحالات، وتطبيق الحقوق والواجبات فيها، فذلك من صلب الواجبات التي يجب أن تؤديها المواطنة.

2. تدريب الأطفال التلاميذ وتعليمهم على تطبيق النظام وإفهامهم أن هذا النظام هو المنظم لحياة الشعوب، وهو الأساس الذي تتقدم من خلاله هذه الشعوب وتحافظ على مواطنتها في إطاره، لذلك فإن إطاعة النظام والتقيّد به يشكلان قمة من قمم المواطنة، وإن احترام النظام يجب أن يبدأ من البيت ثم المدرسة ثم الشارع فالمجتمع بشكل عام، ومخالفة النظام مخالفة للسلوك السوي وحالة شاذة لا تليق بصفات المواطنة الحقة.

3. إفهام الطفل، التلميذ أن اجتهاده ونجاحه في تحصيله الدراسي، يشكلان أهمية للوطن والمجتمع قبل أن يكون نجاحًا شخصيًا خاصًا به. وعلى المدرسة أن تستخدم مختلف الطرق العلمية والارتقاء بمستوياته الدراسية، ومنها - على سبيل المثال - وسائل التشجيع والإشادة أمام التلاميذ داخل الصف، أو تعليق صورته في لوحة المتفوقين، أو منحه شارة خاصة

بالتفوق كأن تُسمّى «شارة المواطنة الحقة»، فهذه الوسائل أو الخطوات التشجيعية من شأنها أن تدفع التلاميذ الآخرين إلى أن يحذوا حذو هذا التلميذ، وبذلك ترتقي المدرسة بمستوى التلاميذ وتدفع باتجاه تعميق جهود التفوق العلمي لتلاميذها، وإذا ما وصلت إلى هذا المستوى فإنها تضع خطوات الأطفال، التلاميذ في الاتجاه الصحيح نحو المواطنة الحقة.

4. تعليم الطفل، التلميذ على الاحترام المتبادل بينه وبين الآخرين، سواء في المدرسة أو خارجها وتدريبه على ذلك بالطرق والوسائل المتاحة كافة، وإفهامه ماهية الديمقراطية التي تحتاجها المواطنة، وعيًا وسلوكًا.

5. استخدام وسائل الإيضاح المناسبة لنشر ما يجب نشره وتعليمه من مبادئ وأفكار وقيم وممارسات تختص بالمواطنة، وتؤدي إلى تعميق اتجاهاتها في نفوس التلاميذ.

6. تعويد الطفل التلميذ وتعليمه على المحاورة، وإبداء الرأي، وتقبل الآخر والمشورة واحترام اقتناعات الآخرين، طالما لا تتعارض مع الأخلاق العامة، ولا تسيء إلى الآخرين.

7. إيجاد نوع من الصحف الجدارية داخل المدرسة، وتشجيع التلاميذ على تحريرها وكتابتها واختيار موضوعاتها التي تتمحور حول مفاهيم المواطنة وما يدور في رحابها من قضايا، كقضايا البيئة وحمايتها ونظامها، وقضايا النظام وأداء الأمانة وصيانة الممتلكات العامة، واحترام الرموز الوطنية، ومفهوم الديمقراطية والسلام، وغير ذلك.

8. تعميق وسيلة المسرح المدرسي وتنشيطه داخل المدرسة ليأخذ دوره الفاعل في مسرحية المناهج الدراسية المقررة لمختلف الدروس بشكل عام، ولدروس التربية الوطنية بشكل خاص؛ وذلك لأهمية هذا المسرح في

شد الطفل إلى الدروس التي تتوسل أسلوب المسرح في الإفهام؛ فالمسرح المدرسي داخل المدرسة ومسرح الأطفال في واقع الطفل وسيطان مهمان لتعليم الطفل وتوجيهه نحو المواطنة الحققة.

9. تكثيف الرحلات المدرسية إلى الأماكن العامة، كالمتاحف الوطنية والمكتبات العامة، والمواقع الدينية والآثرية، والمراكز العلمية والترفيهية، والأماكن السياحية الأخرى داخل البلاد، واعتبار تلك الرحلات بمثابة ورش عمل لتدريب الأطفال التلاميذ وتعليمهم على الأنشطة والمهارات اللازمة التي تتطلبها أساليب التعليم بالمواطنة، واكتساب صفاتها وممارستها، وعيًا وسلوكًا.

إن هذه الإجراءات والخطوات المهمة التي عرضناها واستعرضناها بشكل سريع وموجز، ما هي إلا جزء يسير، ويسير جدًا، من إجراءات وخطوات أخرى عميقة وكثيرة لا مجال لحصرها هنا، ويتطلب من المدرسة أن تتخذها وتنطلق منها لتربية الأطفال وتعليمهم مهارات المواطنة الحقيقية وواجباتها وصفاتها. وتنفيذ ذلك والقيام به من قبل المدرسة على أكمل وجه، يتطلب أن يكون هناك كادر تعليمي خبير ومدرّب على وفق مناهج تربوية وتعليمية حديثة، تختص وتتوسع بالتربية الوطنية، على أن يأخذ ذلك سعته الواضحة داخل المدرسة، ويتآزر ويدعم من مؤسسات المجتمع الأخرى.

المجتمع والمواطنة

نعني بالمجتمع هنا مجموعة الأفراد والمؤسسات الحكومية والأهلية بمسمياتها واتجاهاتها واشتغالاتها ومفاهيمها كافة، التي منها - على وجه الخصوص - المؤسسة الأسرية التي سبق أن أشرنا إلى أن الأسرة - مثلها مثل المدرسة - مؤسسة اجتماعية تربية. ويهمنا أن نشير هنا إلى أبرز مؤسسات المجتمع التي يتطلب منها أن تقوم بدور مؤثر وفعال في إعانة الأسرة والمدرسة على تعليم المواطنة لأبناء المجتمع من الأطفال.

من هذه المؤسسات بشكل عام المؤسسات الإعلامية والمؤسسات الثقافية والمؤسسات الدينية والمؤسسات الصحية والمؤسسات التعليمية والمؤسسات الاجتماعية وغيرها.

ويفترض بهذه المؤسسات جميعها أن تؤدي ما عليها من مسؤولية ووظائف تجاه تعليم المواطنة وإشاعة مفاهيمها في أوساط المجتمع بشكل عام، وفي محيط الأطفال بشكل خاص؛ فالمؤسسات الإعلامية والتي تتمثل في الصحف والمجلات والقنوات الإذاعية والتلفزيونية ومجمل وسائل الاتصال الأخرى، لها عظيم الدور في إشاعة مفاهيم المواطنة وقيمتها، إذا ما قامت بهذا الدور على أكمل وجه من خلال نشر الخطط والبرامج وتقديمها واقتراح المهارات التي توسع من استعدادات الطفل وتنشطها، لاستقبال كل ما من شأنه التوسع والتطور في تعليم المواطنة، والتدريب على ممارستها والتقييد بمحدداتها وصفاتها في السلوك العام.

والمؤسسات الإعلامية ببرامجها الواسعة وخطتها المهمة وتأثيرها الكبير خير من يعين الأسرة والمدرسة على توسيع مديات التعليم والتدريب على المواطنة وتطورها وبلوغ النتائج المتقدمة في هذا الاتجاه.

أما المؤسسات الثقافية التي تنبثق عنها خطط التطور الثقافي وإنتاج الإبداع الأدبي والفني والفكري في مختلف الاتجاهات، إلى جانب الإنتاج المعد والتنوع في شكل الكتاب المطبوع وغيره، فهي الأخرى تمثل الداعم القوي لجهود الأسرة والمدرسة في مجال تعليم المجتمع ومختلف الاتجاهات المعرفية والثقافية والعلمية ومنها اتجاهات المواطنة.

أما المؤسسات التعليمية المتنوعة كالجامعات والمعاهد ومراكز البحث العلمي وغيرها، فهي الأخرى لها دور كبير في تهيئة الكوادر والخبرات العلمية التي تتطلبها المدارس بمراحلها كافة بشكل متواصل، فهذه المؤسسات معنية بشكل دقيق بوضع المناهج واقتراح الخطط والوسائل والأفكار التي تعمق قيم التربية الوطنية وتؤسس لقواعد المواطنة الصالحة.

أما المؤسسات المتنوعة الأخرى كالمؤسسات الدينية والمؤسسات الصحية والمؤسسات الاجتماعية وغيرها فهي مؤسسات ساندة وداعمة ومؤثرة وفاعلة ضمن مجالها في إشاعة قيم المواطنة وتعميقها لدى الأفراد، ولها ما للمؤسسات الأخرى من وظائف ومسؤوليات ومؤثرات في تعليم المجتمع المواطنة مما لا مجال لحصره هنا.

والمهم في مجمل مؤسسات المجتمع، إذا أراد هذا المجتمع أن يعمق ويطور من تعليمه لأفراده عامة ولأطفاله خاصة المواطنة، أن يسعى إلى تطوير وعي المجتمع وإنقاذه من آفات الجهل، ومنها آفة الأمية، وأن يشيع مفاهيم القراءة وأساليبها ومهاراتها وأدواتها في مفاصل المجتمع كافة، لأن القراءة هي التي توسع وعي المجتمع وقمده بالمعرفة المطلوبة لمحاربة الجهل والامية.

لذا فإن المجتمع الذي تشيع فيه الأمية أقل تعلمًا من غيره؛ ذلك

أن معرفة القراءة والكتابة تتيح لصاحبها أن يتصل بغيره فيقرأ ما يكتبون من مكتشفات وعلوم وتكنولوجيا وأفكار، فالقراءة والكتابة هما أداتان أساسيتان لاتصال أفكار الناس بعضها البعض الآخر اتصالاً يترتب عليه نمو الطرفين الكاتب والقارئ. ومعنى هذا أن المجتمع الذي تشيع فيه القدرة على القراءة والكتابة تشيع فيه العوامل الفعالة في نمو المعرفة ونمو دواعي التنمية الشاملة»38.

وعلى هذا الأساس يتطلب من المجتمع، لكي ينهض بمسؤولياته تجاه المواطنة، أن تعمل كل مؤسساته وأفراده على توسيع دوائر التعليم والتعلم والتدريب، لأن في ذلك التطور المعرفي والتوسع العلمي الذّين ينشدهما المجتمع ويسعى إليهما في مجمل أهدافه الحاضرة والمستقبلية، وفي مجمل اتجاهاته في التعليم، ومنها اتجاه التعليم بالمواطنة.

لقد كان التعليم - وسيبقى - رافداً أساسياً من روافد النماء والتطور والتقدم لكل المجتمعات، ولو أردنا دراسة واقع هذه المجتمعات فسنقف على حقيقة ذلك بكل وضوح، حيث سنجد أن التعليم في هذه المجتمعات هو شغلها الشاغل؛ لأنها تجد فيه أسباب التطور والنماء المتواصل، والقوة التي تمد ديمومتها بالعطاء الخلاق.

ومن هذه المجتمعات - على سبيل المثال - مجتمع اليابان، صاحب المشروعات العملاقة والتكنولوجيا الصناعية الهائلة في العالم، «إذ أن اليابان تؤمن بالتعليم إيماناً راسخاً، فكل أجهزة المجتمع تتعلم وتعلم، حيث تقوم المصانع بالإنتاج المعروف في مجال السيارات ومجال الإذاعة والتلفزيون ومجال الساعات وأدوات التصوير وكل ما يحتاجه الإنسان الحديث، ولأغلب هذه المصانع برامج تعليمية، فتجد مصنعاً للساعات أو لأدوات التصوير

وبه ورش للتدريب ومدارس للتعليم؛ وبهذا تضمن تجديد أفكار العاملين فيها وتدريبهم، وتضمن كذلك تدريب الراغبين من المواطنين غير العاملين فيها وتعليمهم. وبلغت ضخامة بعض مؤسسات التعليم في بعض المصانع أن أصبحت فيها أدوات تعليمية كبيرة، ولبعض هذه المصانع مجالس عليا للتعليم، وهذا بالطبع إلى جانب مجالس البحوث العلمية، وإلى جانب ما تنشره هذه المجالس من مجلات وكتب ومطبوعات لها قيمتها التعليمية³⁹.

فما أحوجنا إلى هذا التعليم وسعته في مجتمع متعلم قائم على العلم والتعليم وديدنه تربية أفرادهم وتعليمهم المواطنة الحقة، التي من خلالها يتم إعداد الإنسان، المواطن الصالح المتقدم، فلا يمكن أن نصل إلى الدرجة الطموحة من التعليم والتعلم في المجتمع، إلا بإشاعة مبادئ التعليم وأسسها ومستلزماته في المجتمع، وتهيئة الجميع لهذا التعليم، على أن تتهيا استعدادات المجتمع بأفراده كافة، وخاصة من النشء الجديد على التعليم، وعلى أن يكون جوهر هذا التعليم ومفتاح دخوله إلى العلوم والمهارات والمعارف المختلفة هو التعليم بالمواطنة، وهذا التعليم لا يقوم بصورة صحيحة وعلى أسس سليمة، ما لم تتضافر جهود الأسرة والمدرسة والمجتمع في هذا الاتجاه. على أن يسبق ذلك، وكخطوة أولى في المسار الصحيح، الاهتمام الجدي والواسع بثقافة الأطفال وإشاعة مفاهيمها ومستلزماتها وعناصرها، وزيادة الوعي بمتطلباتها ومحدداتها وخصائصها؛ لكي يسهل أمامنا الطريق نحو تربية المواطنة الحقة للأطفال وتعليم مبادئها وقيمها وأصولها ومتطلباتها.

هوامش الفصل العاشر

1. خوري، توما، جورج. 1983. المناهج التربوية. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
2. نبي، مالك بن. 1984. مشكلة الثقافة، ترجمة: عبد الصبور شاهين. دار الفكر، دمشق، سوريا، الطبعة الرابعة.
3. انظر: أحمد على الفينش، أصول التربية. ليبيا، تونس، الدار العربية للكتاب، 1982، ص 37.
4. المثناني، معتوق. 1986. منهج رياض الأطفال. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، الطبعة الأولى، ص 122.
5. انظر: رايوند وليامز، الثقافة والمجتمع، ترجمة: وجيه سمعان. النشر المشترك، دار الشؤون الثقافية، بغداد، العراق. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1980، ص 263.
6. المرجع نفسه، ص 236.
7. الهيتي، هادي نعمان. 1988. ثقافة الأطفال. عالم المعرفة، الكويت، ص 31.

8. الكعبي، فاضل. 1997. موجهات ثقافة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة الطفولة، العدد الثامن، أيلول، الجمعية العراقية لدعم الطفولة، بغداد، العراق.
9. الهيتي، هادي نعمان. مرجع سابق، ص 34.
10. الكعبي، فاضل. 2010. الكيان الثقافي للطفل. مؤسسة العروة الوثقى، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ص 179.
11. الكعبي، فاضل. 2004. الطفل واكتساب القيم الثقافية. جريدة الزمان، العدد 1884، في 10 آب 2004، بغداد، العراق.
12. المصدر نفسه، ص 11.
13. القوصي، عبد العزيز. 1985. أولادنا بين التعليم والتعلم. مطبعة النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، ص 9.
14. الدمرداش، سرحان ومنير كامل. 1988. المناهج المعاصرة. مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى، ص 3.
15. الكعبي، فاضل. 2005. الإنسان بين التربية والثقافة. جريدة الزمان، العدد 2160، في 2005/7/12، بغداد، العراق.
16. قلادة، فؤاد سليمان. 1976. أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار. دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر.
17. المثناني، مرجع سابق، ص 128.
18. الجرجاني، الشريف. 1971. التعريفات. الدار التونسية للنشر، تونس، ص 132.

19. الموسوعة العربية، انظر: عمر الشيباني، تطور النظريات التربوية، دار الثقافة، بيروت، لبنان 1971.
20. انظر: مفهوم المواطنة والتربية عليها، محمد عراي، القلم ع 9، بغداد 2005.
21. سورة الروم، الآية 22.
22. سورة الحجرات، الآية 13.
23. راجع: التربية الوطنية والاجتماعية للصف السادس الابتدائي، شذى العجيلي، عبد المنعم الحسيني، عادلة القيثار. وزارة التربية، جمهورية العراق. الطبعة السادسة 2010، ص 16.
24. سورة النحل، الآية 91.
25. سورة القلم، الآية 4.
26. سورة آل عمران، الآيتان 103 و 104.
27. سورة التين، الآية 3.
28. الكعبي، فاضل. 2009، ثقافة الأطفال، دلالات الهوية وجدل الحفاظ عليها. مجلة الرافد، العدد 142، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
29. بن عبد العزيز، طلال. 1999. في تقديمه ملف مجلة الطفولة والتنمية، العدد صفر، تشرين الثاني، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، مصر.
30. انظر: مفهوم المواطنة والتربية عليها، مرجع سابق.

31. الكعبي، فاضل. 2008. ثقافة الأطفال: بين الخصوصية والاختراق، مجلة الطفولة والتنمية، العدد 16، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، مصر.
32. دور التربية على المواطنة، موقع الأفق للإنترنت.
33. أبو عتاقة، علي. 2008. تأثير الأسرة والمحيط الاجتماعي في تثقيف الطفل. مجلة الطفولة والتنمية، العدد 16، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، مصر.
34. الكردي، مها. 2004. القيم في برامج الأطفال في القنوات التلفزيونية المحلية لمجتمع الصعيد في مصر، مجلة الطفولة والتنمية، العدد 15، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، مصر.
35. الهيتي، هادي نعمان. 2008. الوعي الأسري بالطفولة العربية في علاقته بأساليب معاملة الأطفال. مجلة الطفولة والتنمية، العدد 16، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
36. المصدر نفسه.
37. القوصي، عبد العزيز. مرجع سابق، ص 47.
38. المرجع نفسه، ص 60.
39. المرجع نفسه، ص 69.

المصادر والمراجع

- 1- القران الكريم
- 2- الدمرداش، سرحان، ومنير كامل. 1988، المناهج المعاصرة. مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى.
- 3- الفنيش، أحمد علي. 1982 أصول التربية. الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، الطبعة الأولى.
- 4- خوري، توماس جورج. 1983، المناهج التربوية. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى.
- 5- وليامز، رايوند. 1980، الثقافة والمجتمع، ترجمة: وجيه سمعان. مشروع النشر المشترك، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- 6- المتنائي، معتوق محمد عبد القادر. 1986، منهج رياض الأطفال. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، الطبعة الأولى.
- 7- قلادة، فؤاد سليمان. 1976، أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار. دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية.

- 8- الشيباني، عزيزة محمد أحمد. 1992، أثر رياض الأطفال على التكيف الاجتماعي. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، الطبعة الأولى.
- 9- عاقل، فاخر. 1977، التربية قديمها وحديثها. دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية.
- 10- البدران، إيناس فاضل. 2000، آفاق التربية الإسلامية الحديثة وجذورها. الأشقر للطباعة، بغداد.
- 11- مسن، بول، جون كونجر، جيروم كاجان، وبمساعدة ديانا سنين. 1986، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى. ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة.
- 12- اليونيسيف، منظمة الأمم المتحدة للطفولة. 1990. الأطفال أولاً. النص الكامل لاتفاقية حقوق الطفل، المؤسسة الصحفية الأردنية، الرأي، عمان.
- 13- مقرر، حسين سليمان. 1977. الأصول التربوية لبناء المناهج. دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى.
- 14- هيئة معهد دراسة الطفل بجامعة تورنتو، كندا. 1961. ترجمة: ضياء الدين أبو الحب. فصول ملخصة في أسس تهذيب الطفل، وزارة المعارف العراقية، مطبعة المعارف، بغداد.
- 15- عبد الهادي، بنيل، يوسف شاهين. 1991. تطور التفكير عند الطفل. مركز غنيم للتصميم والطباعة، عمان، الطبعة الأولى.
- 16- الشيباني، عمر محمد التومي. 1971. تطور النظريات والأفكار التربوية. دار الثقافة، بيروت، لبنان.

- 17- المخزنجي، محمد حسين. 1948. طرق التربية الحديثة. مطبعة مصطفى الحلبي، القاهرة، الطبعة الثالثة.
- 18- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. 1332هـ البيان والتبيين، ت ج1، القاهرة.
- 19- دياب، فوزية. 1966. القيم والعادات الاجتماعية. دار الكتاب العربي، القاهرة.
- 20- صبيح، إبراهيم محمد. 1982. الطفولة في الشعر العربي الحديث. دار الثقافة، الدوحة.
- 21- البدري، مصطفى نعمان. 1980. أغاريد الرافعي. الدار الوطنية، بغداد.
- 22- القوصي، عبد العزيز. 1985. أولادنا بين التعليم والتعلم. مطبعة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.
- 23- سكينز، ب. ف. 1980. تكنولوجيا السلوك الإنساني. ترجمة: عبد القادر يوسف. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 24- الألوسي، جمال حسين. 1988. علم النفس العام. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- 25- الكعبي، فاضل عباس. 1999. المداخل التربوية ومراكز التجانس المعرفي في ثقافة الأطفال. دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- 26- الهيتي، هادي نعمان. 1988. ثقافة الأطفال. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- 27- ناصر، محمد. 1977. الفكر التربوي العربي الإسلامي. وكالة المطبوعات، الكويت.
- 28- الغزالي. 1306 هـ إحياء علوم الدين. القاهرة.
- 29- أمين، مصطفى. 1970. تاريخ التربية. القاهرة.
- 30- الغزالي. 1969. أيها الولد. اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
- 31- عبد الدايم، عبد الله. 1975. التربية عبر التاريخ. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية.
- 32- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري. 1955. أدب الدنيا والدين. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، القاهرة، الطبعة الثالثة.
- 33- ابن جماعة، بدر الدين. 1354 هـ تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم. دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة مصورة عن طبعة دار المعارف في الهند.
- 34- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون. دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة (لم تذكر سنة الطبع).
- 35- اشتي، شوكت. 1999. القيم الاجتماعية في أدب الأطفال. دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
- 36- الهيتي، هادي نعمان. 1987. صحافة الأطفال في العراق، نشأتها، وتطورها مع تحليل محتواها وتقييمها. وزارة الثقافة والإعلام، دار ثقافة الأطفال، بغداد، الطبعة الثانية.

- 37- الدليمي، حميد جاعد محسن. 2004. أساسيات البحث المنهجي، الجزء الأول. شركة الحضارة للطباعة والنشر، بغداد.
- 38- دين، ريتشارد وآخرون. 1992. تحليل مضمون الإعلام، ترجمة: محمد ناجي الجوهر. اربد، (لم يُذكر اسم الناشر).
- 39- جمعة، محمد كامل. 1999. الأسلوب. مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، الطبعة الثانية.
- 40- رالف، رزق الله. 1990. التلفزيون والأطفال، التسرب الإيديولوجي من خلال الصورة. المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط.
- 41- ديفيد، انجلاند. 2000. التلفزيون وتربية الأطفال، ترجمة: محمد عبد العليم مرسى. مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى.
- 42- الدوري، عدنان. 1984. اتجاهات معاصرة في معاملة الأحداث الجانحين. وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة الأولى.
- 43- محيي الدين أحمد، حسين. 1987. التنشئة الأسرية للأبناء الصغار. الهيئة العامة للكتاب، القاهرة.
- 44- الكعبي، فاضل. 2004. من هنا مرّت القراءة، جريدة اليومية، العدد السابع 4، أيلول، بغداد.
- 45- مجلة الطفولة والتنمية. 2001. العدد الثاني. المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
- 46- الهيتي، هادي نعمان. الهوية الثقافية للأطفال العرب إزاء ثقافة العولمة.
- 47- الغريب، عبد الرحمن. إشكالية الهوية بين الإعلام التلفزي والتنشئة الأسرية للطفل العربي.

- 48- هالون، جيمس. 1983. الاتصال الجماهيري، التوجهات والمسؤوليات. مجلة البحوث، العدد العاشر، اتحاد إذاعات الدول العربية، بغداد.
- 49- مجلة خطوة. 2002. العدد 18. المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
- بحري، منى يونس. دروس فن الحكى على الإنترنت.
- الشحات، أميمة. الطفل والأدب.
- 50- الكعبي، فاضل. 2004- 2005. صفحة دنيا البراعم، جريدة السيادة، من العدد 41 في 20 تشرين الأول 2004 حتى العدد 147 في 6 أبريل 2005، بغداد.
- 51- الجرجاني، الشريف. 1971. التعريفات. الدار التونسية للنشر.
- 52- الكعبي، فاضل. 2010. الكيان الثقافي للطفل: مقالات وشهادات وحوارات في ثقافة الأطفال.
- 53- مجلة الطفولة والتنمية. 2008. العدد 16. المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
- 54- الهيتي، هادي نعمان. الوعي الأسري بالطفولة العربية في علاقته بأساليب معاملة الأطفال.
- 55- الكعبي، فاضل. ثقافة الأطفال بين الخصوصية والاختراق.
- أبو عتاقة، علي. تأثير الأسرة والمحيط الاجتماعي في تثقيف الطفل.
- 56- الكردي، مها. 2004. القيم في برامج الأطفال في القنوات التلفزيونية المحلية لمجتمع الصعيد في مصر، دراسة في تحليل المضمون. مجلة الطفولة والتنمية، العدد 4. المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.

- 57- الكعبي، فاضل. 2009. ثقافة الأطفال، دلالات الهوية وجدل الحفاظ عليها. مجلة الرافد، العدد 142. دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- 58- الكعبي، فاضل. 2005. الإنسان بين التربية والثقافة. جريدة الزمان، العدد 2160، في 12 تموز.

سيرة ذاتية

* فاضل الكعبي، وُلد في بغداد عام 1955، وبدأ الكتابة في مطلع السبعينيات.

* أديب وكاتب وشاعر وناقد وباحث متخصص في أدب ومسرح وثقافة الأطفال.

* تجاوزت خبرته الأربعين عامًا في الكتابة للأطفال وعن الأطفال إبداعًا: في الشعر والقصة والمسرحية والحكاية، وتنظيرًا: في الدراسات والبحوث المتخصصة في أدب ومسرح وثقافة الأطفال بشكل عام.

* يعد من أبرز الباحثين والشعراء والأدباء الذين يكتبون الآن للأطفال وعن الأطفال في العراق، ومعروف على مستوى الوطن العربي.

* تعد كتبه ودراساته المتخصصة في أدب ومسرح وثقافة الأطفال من المراجع المهمة والأساسية لعشرات الدراسات والأبحاث العلمية والفكرية والأكاديمية المحلية والعربية في هذا المجال.

* مُنح درجة باحث دولي متخصص بامتياز من المعهد العربي الأوروبي في فرنسا، تقديرًا لإبداعه الدولي في مجالات الكتابة للأطفال وعنهم.

* دكتوراه في أدب الأطفال من أكاديمية كامبردج للعلوم والتكنولوجيا بتقدير امتياز عام مع مرتبة الشرف.

* دكتوراه في التراث والثقافة الإسلامية بتقدير ممتاز عن رسالته الموسومة «أسس وأساليب الكتابة العلمية في أدب الأطفال»، من معهد الدراسات الإسلامية في الجزائر.

* دكتوراه فخرية من المعهد الثقافي الألماني الدولي، مُنحت له تقديرًا رفيع المستوى لدوره الإبداعي وجهده المبذول في نشر روح التسامح والعدالة والقيم الإنسانية والثقافية والعلمية في كتاباته للأطفال.

* دكتوراه فخرية في ثقافة الأطفال بدرجة الشرف والامتياز من المعهد الثقافي الألماني الدولي.

* وظيفيًا: متفرغ الآن للكتابة والبحث والإبداع بشكل كامل.

* عمل في العديد من المؤسسات والمنظمات الثقافية والإعلامية والأدبية والفنية المعنية بقضايا الأطفال والإبداع المختلفة، وخاصة منها منظمات الطفولة غير الحكومية، من أبرزها:

* عضو مؤسس ثم رئيس رابطة أدب الأطفال في العراق منذ تأسيسها عام 1993 حتى عام 2000.

* عضو مؤسس للجمعية العراقية لدعم الطفولة منذ تأسيسها عام 1992، وتسلّم فيها عدة مناصب منها: عضو الهيئة الإدارية، عضو الهيئة الاستشارية، رئيس لجنة التربية والثقافة، وآخرها أمين سر الجمعية حتى عام 2002.

* أختير عضوًا في العديد من اللجان التحكيمية والعلمية لعديد من المهرجانات والمسابقات الخاصة بأدب وثقافة الأطفال.

* أختير عضوًا في اللجنة التحكيمية لمهرجان مسرح الطفل لدورات عديدة.

* عضو أول لجنة لمسرح الأطفال في دائرة السينما والمسرح منذ تشكيلها عام 1994.

* مستشار التحرير لمجلة الطفولة منذ إصدارها أول مرة عام 1993 حتى عام 1996.

* نائب رئيس تحرير مجلة الطفولة، وممارس مهام رئيس التحرير من عام 1996 حتى عام 2003.

* عمل رئيس تحرير مجلة الأطفال «أطفال المستقبل» حتى عام 2011.

* أختير خبيراً ومستشاراً لثقافة الأطفال في عدة مؤسسات ومنظمات مدنية، منها مستشار ثقافة الأطفال في منظمة تنظيم الأسرة من عام 1995 حتى عام 2000.

* مستشار وخبير الثقافة العلمية وثقافة الأطفال في مؤسسة العراق للإعلام والثقافة العلمية.

* مسؤول نادي أدب الأطفال في الاتحاد العام للأدباء والكتاب في العراق من عام 1998 حتى عام 2001.

* عضو اللجنة الاستشارية وإعداد المنهج لمشروع 1000 كاتب مسرحي للأطفال.

* امتهن الصحافة منذ منتصف السبعينيات، فعمل في العديد من الصحف والمجلات العربية والمحلية في إطار الصحافة العامة وفي إطار صحافة الأطفال، فعمل بصفة محرر، ورئيس محررين، وسكرتير تحرير، ومدير تحرير، ومستشار للتحرير، ثم نائب رئيس تحرير، ورئيس تحرير. كما أشرف على العديد من صفحات ومطبوعات الأطفال المختلفة.

* كتب وأعدّ العديد من برامج ومسلسلات الأطفال في الإذاعة والتلفزيون منذ السبعينيات حتى التسعينيات.

* كتب عشرات الأغاني والأناشيد التربوية والتعليمية للأطفال، ومنها ما دخل في المناهج الدراسية لرياض ومدارس الأطفال المختلفة.

* نشر إبداعه الأدبي من شعر وقصة وحكاية ومسرحية في أغلب مجلات الأطفال المعروفة في الوطن العربي.

* تُرجمت له العديد من الأعمال الأدبية والعلمية إلى العديد من اللغات الأجنبية.

* أقام العديد من ورش العمل في آليات الكتابة وفنونها في أدب ومسرح الأطفال.

* كتب ونشر عشرات الدراسات والبحوث والمقالات في مجالات أدب ومسرح وثقافة الأطفال في العديد من المجلات المحكمة والعلمية والثقافية والفكرية العربية والمحلية والعالمية.

* بدأ اهتمامه في مسرح الأطفال منذ أكثر من خمسة وثلاثين سنة، فكتب ونشر العديد من المسرحيات الشعرية والنثرية، وكتب في هذا المجال عشرات الدراسات والبحوث والمقالات، والتي نشرها في العديد من المجلات والدوريات العربية والمحلية.

* مثّلت له على خشبة المسرح العديد من المسرحيات الشعرية والنثرية المتنوعة التي كتبها لمسرح الأطفال بشكل خاص، ونال العديد منها جوائز متقدمة.

* تناولت أعماله وإبداعاته الأدبية والعلمية والفكرية العديد من الرسائل والأطاريح الجامعية في الماجستير والدكتوراه. وكتب عن إبداعاته وكتاباته الفكرية والعلمية العديد من الكتاب والنقاد والدارسين والباحثين العرب.

* أسهم في إعانة وإرشاد العديد من طلبة وطالبات الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه الخاصة في مختلف المجالات التخصصية في أدب ومسرح وثقافة الأطفال.

* شارك في العديد من المؤتمرات والندوات والمهرجانات والملتقيات العربية والمحلية الخاصة بقضايا الكتابة والإبداع وقضايا الأطفال العلمية والثقافية والأدبية والفنية المختلفة.

* ورد اسمه ونتاجه الإبداعي والفكري في العديد من المعاجم العربية، من أبرزها: معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين (الطبعة الأولى)، ومعجم شعراء الطفولة في الوطن العربي، ومعجم أدباء الأطفال العرب، وموسوعة أعلام العراق، ومعجم الأدباء من العصر الجاهلي حتى سنة 2002، وغيرها.

* حصل على العديد من الجوائز والشهادات التقديرية في مجال حقوق الطفل، ومسرح الطفل، وفي مجالات أدب وثقافة الأطفال، وتم تكريمه خلال مهرجان مسرح الطفل الثاني عام 2005 بدرع المهرجان مع شهادة تقديرية كواحد من رواد مسرح الأطفال في العراق.

كما تم تكريمه من قبل بيت الحكمة عام 2009، خلال ندوة تكريمية

للباحثين المتخصصين في بحوث الطفولة. ومن بين أبرز الجوائز التي نالها:

- جائزة شعر الأطفال من هيئة رعاية الطفولة عام 1994.

- جائزة مهرجان أغنية الطفل في الأردن عام 1999.

- الجائزة الأولى في شعر الأطفال من دائرة ثقافة الأطفال عام 2009.

- الجائزة الأولى في شعر الأطفال من وزارة الثقافة عام 2010.

- جائزة أفضل كاتب لمسرح الأطفال لعام 2010 خلال استفتاء مجلة ومؤسسة عيون للثقافة والفنون.

- جائزة عبد الحميد شومان لأدب الأطفال عام 2010 في مجال الدراسات النقدية.

- الجائزة الأولى في شعر الأطفال لمرحلة الروضة في المسابقة المشتركة لوزارة التربية ومشروع النجف عاصمة الثقافة الإسلامية لعام 2011.

- جائزة أفضل كاتب في أدب وثقافة الأطفال لعام 2011 خلال استفتاء مجلة ومؤسسة عيون للثقافة والفنون.

- جائزة عيون للإبداع في أدب وثقافة الأطفال لعام 2014.

- جائزة تازة العالمية في المغرب للإبداع في الكتابة المسرحية الثانية للأطفال عام 2015.

* صدرت له العديد من الكتب الإبداعية والعلمية في بغداد وبيروت وعمان والشارقة ودبي وأم القيوين والقاهرة ودمشق وتونس وأستراليا ورام الله فلسطين.

* صدرت له المجاميع الشعرية: أنت بمنزلة الشعر مني، طبعة أولى، بغداد 1993، وطبعة ثانية أستراليا 199. هكذا نؤسس البقاء، عمان 1996. ما تمّ الوقوف عليه، بغداد 1996. هي ومن معها، بغداد 1998. نصوص الجسد، بغداد 2000. حزن الورد، الشارقة 2015.

* صدرت له عدة كتب في الدراسات الخاصة بأدب ومسرح وثقافة الأطفال من أبرزها:

- المداخل التربوية ومركزات التجانس المعرفي في ثقافة الأطفال. الطبعة الأولى بغداد 1999، الطبعة الثانية دمشق 2013.

- العلم والخيال في أدب الأطفال. الطبعة الأولى بغداد 2001، الطبعة الثانية دمشق، سوريا 2016.

- موت النوارس: دراسات في أثر الحصار على ثقافة الأطفال. الطبعة الأولى بغداد 2000.

- مسرح الملائكة، دراسة في الأبعاد الدلالية والتقنية لمسرح الأطفال. الطبعة الأولى، الشارقة، الإمارات 2009، الطبعة الثانية القاهرة 2019.

- الكيان الثقافي للطفل: مقالات وشهادات وحوارات في ثقافة الأطفال. الطبعة الأولى بيروت، لبنان 2010، الطبعة الثانية دمشق، سوريا 2016.

- كيف نقرأ أدب الأطفال، دراسة ونصوص شعرية وقصصية ومسرحية. الطبعة الأولى عمان، الأردن 2012.

- تكنولوجيا الثقافة: دراسة في الأسس العلمية لثقافة الأطفال. الطبعة الأولى الشارقة، الإمارات 2011، الطبعة الثانية، القاهرة 2019.

- الطفل بين التربية والثقافة: دراسات تربوية في ثقافة الأطفال. الطبعة الأولى بيروت، لبنان 2011، الطبعة الثانية، القاهرة 2019.
- أدب الأطفال في المعايير النقدية: دراسة في الأسس والقواعد الفنية والنقدية لفن الكتابة للأطفال. الطبعة الأولى الشارقة، الإمارات 2013.
- دراما الطفل: دراسة مسحية، فنية، نقدية، تاريخية لتجربة مسرح الأطفال في العراق- النشأة والتطور 1970 - 2010. الطبعة الأولى بغداد، عمان 2014. وهو أول كتاب شامل عن مسرح الأطفال في المسرح العراقي.
- الثقافة والإنسان من البدائية إلى التكنولوجيا: دراسة في البناء الثقافي للإنسان. عمان، الشارقة، الخبر 2015.
- الإبداع وأثره في ثقافة الطفل، دراسة. عمان، الشارقة، الخبر 2015.
- الطفل والهوية الثقافية، دراسة. عمان، الشارقة، الخبر 2015.
- دور الصحافة والإعلام في بناء الطفل، دراسات في قضايا الإعلام الموجه للأطفال. عمان، الطبعة الأولى 2016.
- اللعب وأثره في ثقافة الطفل، دراسة علمية. الطبعة الأولى تونس 2017، الطبعة الثانية الشارقة 2019.
- الثقافة العلمية في أدب الأطفال، دراسات وأبحاث. دمشق، سوريا 2017.
- أدب الأطفال بين الظاهر والمسكوت عنه، آراء وأفكار وشهادات في راهن أدب الطفل العربي. الإمارات العربية المتحدة، 2017.
- الطفل والمدينة: نحو إستراتيجية مستقبلية للتنمية البشرية والعمرانية،

دراسة طموحة للنهوض بدور المدينة العربية في رعاية الطفولة. الإمارات العربية المتحدة، 2017.

- الحقيقة الموضوعية لثقافة الأطفال: دراسات ومقالات. نشر إلكتروني، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات 2018.

- الطفل والقراءة: أفكار علمية وعملية من أجل طفل قاري، دراسة. نشر إلكتروني، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة الإمارات 2018.

- فن كتابة مسرحية الأطفال: دراسة في الأدب المسرحي ومسرحية الأدب. الطبعة الأولى، عمان، الأردن، بغداد، العراق 2019.

• له كتب علمية وفكرية أخرى في الدراسات والبحوث تحت الإصدار، أبرزها:

- سايكولوجية أدب الأطفال، دراسة تاريخية ونفسية واجتماعية.

- خلاصة المقال في أدب الأطفال، دراسة.

- ثقافة الأطفال في العصر الرقمي، دراسات وأبحاث.

- قراءات نقدية في أدب الأطفال.

* ومن أبرز إنتاجه الأدبي المطبوع للأطفال:

- جنة عصفور، شعر للأطفال، بيروت 1982.

- الشجرة التي ابتسمت، قصص للأطفال، بيروت 1982.

- أجنحة الفراشات، شعر للأطفال، بغداد، 1993.

- قصائد تحلق بالطفولة، شعر للأطفال، عمان، 1994.

- أغنية القطار، شعر للأطفال، بغداد، 1995.
- هيا نتعلم ونغني، شعر للأطفال، بغداد، 1997.
- أشياء الجميلة، شعر للأطفال، تونس، 1998.
- أجمل ما رأيت، حكايات شعرية للأطفال، تونس 1998.
- ما حدث للسنجاب في ليل الغاب، مسرحية شعرية للأطفال، بغداد 2005.
- أرجوحتي قوس قزح، شعر للأطفال، بغداد 2010.
- مشروع الثعلب والدجاجة، قصص للأطفال، بغداد 2010.
- السنجاب واحتفال الغابة، مسرحيات للأطفال، دمشق 2011.
- عذاب بائع الألعاب، مسرحية للأطفال، بغداد 2011.
- حكاية الحروف، حكاية شعرية للأطفال. بيروت، لبنان 2012.
- حكاية الأصوات، حكاية شعرية للأطفال. بيروت، لبنان 2012.
- رسالة من حديقة الحيوان، حكايات شعرية للأطفال، بيروت، لبنان 2012.
- حكاية القط والفار، حكايات شعرية للأطفال. بيروت، لبنان 2012.
- فخري والمصباح السحري، مسرحيات تعليمية للأطفال، عمان، الأردن 2014.
- أعياد لأناشيد الأولاد، شعر للأطفال، بغداد 2013.
- حسان والأميرة بان، مسرحيات تعليمية للأطفال، الطبعة الأولى الشارقة، الإمارات 2014. الطبعة الثانية القاهرة 2019.
- أبي صياد الأسماك، قصة للأطفال، الشارقة، الإمارات 2014.
- أمي وحكايات أخرى، حكايات شعرية للأطفال، دبي، الإمارات، الطبعة

الأولى 2015، الطبعة الثانية، دبي، الإمارات 2016.

- هنا يغرّد الجميع، حكايات شعرية للأطفال، دبي، الإمارات 2015.

- أرسم.. ألعب، حكاية شعرية للأطفال. الطبعة الأولى بيروت، لبنان

2016، الطبعة الثانية بيروت، لبنان 2017.

- مفتاح جدتي، قصة، تونس 2016.

- ماما.. بابا لِمَ لا نعيشُ في بيت واحد؟ قصة، الشارقة، الإمارات 2016.

- عندي ما عندك، حكاية شعرية للأطفال، رام الله، فلسطين 2017.

- حسان ودنانير الإحسان، قصة، بيروت 2017.

- صباح الخير يا غسل، شعر للأطفال، تونس 2017.

- أهلاً فصولي الأربعة، حكاية شعرية للأطفال، عمان، الأردن 2017.

- هديتي الأجل، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- دلو الماء البارد، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- حمدان في ليلة الإحسان، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- شجرة التفاح والغيمة البيضاء، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- قطّة فاطمة، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- تعالوا.. هذه مكتبة الجميع، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- النملة مَؤَلّة والطائر الغريب، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- جمعية النظافة المدرسية، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- كائنات من غيوم، قصة، بيروت، لبنان 2017.

- هناك وقت آخر للعب يا صديقي، قصة، بيروت، لبنان 2017.
- النملة والطائر الغريب، قصة، بيروت، لبنان 2017.
- الأسد يحكم بالعدل، قصة، بيروت، لبنان 2017.
- نحلة صغيرة في مهمة كبيرة، قصة، بيروت، لبنان 2017.
- الراعي حمدان والتاجر حيران، قصة للفتيان اليافعين، بيروت، لبنان 2017.
- أزرق.. أزرق، حكاية شعرية، بيروت، لبنان 2017.
- تفاحة زينب، قصة، بيروت، لبنان 2017.
- عودة الكناري من البراري، قصة، بيروت، لبنان 2017.
- عيد وأناشيد، شعر للأطفال، الشارقة، الإمارات 2017.
- من حكايات لباب في معرض الكتاب، قصص قصيرة للأطفال، الشارقة، الإمارات 2017.
- مواء وعواء، حكاية شعرية للأطفال، بيروت، لبنان 2018.
- غناء الديك، حكاية شعرية للأطفال، بيروت، لبنان 2018.
- حلوى أمي، حكاية شعرية للأطفال، بيروت، لبنان 2018.
- الوسادة ميادة تصل إلى السعادة، قصة، بيروت، لبنان 2018.
- القمر يشرب الماء، ثلاثون قصة وقصة للأطفال، بيروت، لبنان 2018.
- ابتهالات لنور النور، شعر للأطفال، عمان، الأردن 2018.
- كلمات للآت، شعر للأطفال، بغداد، العراق 2018.
- جدي زغير في باص المصلحة، قصص لليافعين، عمان، الأردن 2018.

- فرشاة أسنان أصدقائي، قصة، الشارقة، الإمارات 2019.
- نور وهي تكبر بيننا، قصة، الشارقة، الإمارات 2019.
- أحلى من أحلى ما كان، شعر للأطفال، القاهرة، مصر 2019.
- أبي، أمي، توقف! قصة، بيروت، لبنان 2019.
- وعد جدي، قصة، بيروت، لبنان 2019.
- الثعالب في مزرعة الأرانب، مسرحيات للأطفال، القاهرة، مصر 2019.
- * له كتب أخرى تحت الإصدار.

المحتويات

15.....	الفصل الأول(الآليات العلمية في التعامل مع الطفل)
17.....	ماهية الطفولة: تعريفاً ودراسة
22.....	الطفولة في نظرية بياجيه
24.....	الطفولة في نظرية فرويد
26.....	الطفولة في نظرية التعلم
28.....	الملاحظات المستخلصة من النظريات الثلاث
35.....	الفصل الثاني (ثقافة الأطفال وأثرها في التربية والتعليم)
37.....	مفهوم التربية والتعليم
41.....	المنهج التربوي والثقافة
43.....	طبيعة التربية والتعليم في بنية الثقافة
46.....	أهداف التربية وتطورها
49.....	النظرة الحديثة لعلم الطفل وتربيته وتثقيفه
55.....	الفصل الثالث (جدل المفاهيم العلمية في التربية)
57.....	ثقافتنا وثقافة الآخر
60.....	ابن سينا والاستعدادات العقلية للمعرفة
63.....	الغزالي والمكونات التربوية والثقافية

66	الماوردي ومعرفة المُعلِّمين للمتعلِّمين
69	ابن جماعة والتنوع في الثقافة التعليمية
71	ابن خلدون وملكة المعارف التربوية والثقافية
79	الفصل الرابع (التوجهات الثقافية الخاصة بالطفل)
79	التوجهات الثقافية الخاصة بالطفل
81	بداية اتصال الطفل بالثقافة
84	مفهوم ثقافة الأطفال
86	مصادر ثقافة الأطفال
90	الوحدة الموضوعية والمصدرية للتلقي الثقافي
93	الطفل بين التوجيه الأسري والتوجيه التلفزيوني
105	الفصل الخامس (تربية وثقيف الطفل)
107	التهذيب وأساليبه في التنشئة الاجتماعية والثقافية
112	المدرسة بين الوظيفة التربوية والوظيفة الثقافية
116	الطفل والطبيعة وتفاعلهما في التنشئة الاجتماعية والثقافية
122	أهـاط الأطفال وأهـاط التنشئة الاجتماعية والثقافية
126	التربية البيئية للطفل واتجاهاتها الثقافية
130	أقران البيئة والتلوث الثقافي
133	مفاهيم التلوث الثقافي لبيئة الطفل
137	الفصل السادس (مرجعيات التربية والثقافة)
139	مدخل لتحديد المرجعية
143	في ماهية المرجعية ودلالاتها

147	مفهوم المرجعية.....
153	المرجعية والخزين المعرفي.....
158	مرجعية التنشئة الاجتماعية.....
161	مرجعية التهذيب.....
165	الإطار القيمي للمرجعية.....
169	الإطار النظري للمرجعية.....
179	الفصل السابع (الخطاب الثقافي).....
181	ماهية الخطاب الثقافي.....
184	أشكال وأساليب الخطاب الثقافي.....
190	عمليات التجسيد الفني للخطاب الثقافي.....
195	الفصل الثامن (تربية وتثقيف الطفل).....
197	صحافة الأطفال وتأثيرها في التربية والثقافة.....
201	صحافة الأطفال في إطار صحافة الكبار.....
208	تحليل المضمون في صحافة الأطفال.....
227	الفصل التاسع (تربية وتثقيف الطفل في إطار أدب الأطفال).....
229	تداخل الأدب بالثقافة.....
234	أدب الأطفال والإنترنت.....
242	عوامل دفع الإبداع في أدب الأطفال.....
285	الفصل العاشر (المواطنة وأثرها في الثقافة والتربية).....
287	تمهيد: الدخول إلى عوالم الإنسان في المنشأ الأول.....
293	أهمية البحث في المواطنة:.....

295.....	ماهية الثقافة وتفرعاتها التربوية في المجتمع
302.....	مصدرية ثقافة الأطفال
306.....	تفاعل التربوي والثقافي في ترسيخ المواطنة
312.....	مفهوم المواطنة
314.....	صفات المواطنة
317.....	المواطنة في الخطاب القرآني
320.....	ضرورات التربية والتعليم بالمواطنة
325.....	الأسرة والمواطنة
331.....	المدرسة والمواطنة
337.....	المجتمع والمواطنة
345.....	المصادر والمراجع

